

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Alexandre Henrique da Fonseca Zaneti

**CAMINHOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO:
ASPECTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL NO PERÍODO
ANTERIOR À GEOGRAFIA UNIVERSITÁRIA**

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Alexandre Henrique da Fonseca Zaneti

**CAMINHOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO:
ASPECTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL NO PERÍODO
ANTERIOR À GEOGRAFIA UNIVERSITÁRIA**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Bacharel em Geografia

Área de concentração: Geografia Humana
Orientadora: Prof. Dra Paula Cristiane
Strina Juliasz

São Paulo

2023

Nome: ZANETI, Alexandre Henrique da Fonseca

**Título: Caminhos de institucionalização do saber geográfico:
Aspectos da Geografia Escolar no Brasil no período anterior à
geografia universitária**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Bacharel em Geografia

Área de concentração: Geografia Humana
Orientadora: Prof. Dra Paula Cristian
Strina Juliaz

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Reinaldo Zaneti Jr

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos possuem um potencial muito específico dentro de um trabalho acadêmico; talvez esse potencial derive da possibilidade de ser um dos poucos momentos de um trabalho onde se permite que a subjetividade individual seja realçada e ganhe um papel de centralidade que seja aceita pela academia. Me darei o direito de me aproveitar dessa subjetividade.

Outro potencial importante é a permissão de poder olhar todos os pontos dessa trajetória com um carinho e uma sinceridade e poder trazer para o corpo do texto todas aquelas pessoas que ajudaram a transformar a possibilidade do sonho em materialidade, ainda mais dentro de uma trajetória que durou 10 anos (muito mais do que eu imaginava) e que foi marcada por toda a beleza e contradições que uma década é capaz de marcar na vida de alguém. Mas, olhando pela ótica do tempo eu só agradeço por todos aqueles aqui citados por terem percorrido parte dessa trajetória comigo, e por terem feito todos os momentos desses anos terem sido especial, seja pela cerveja no vão da História e da Geografia, seja pelo CEGE, seja pelas festas, pelos grupos de estudos, pelos debates acalorados, pelas brigas e pelo suporte fora do âmbito da Universidade, que é tão importante quanto tudo que ocorre lá dentro.

A academia sempre foi um espaço hostil as gírias e aos coloquialismos, mesmo quando muitas dessas expressões tem um poder reflexivo, uma das mais importantes é o 'troca ideia', pois ela guarda um poder de compartilhamento que poucas expressões guardam, carregando no íntimo não só a força de falar, mas a potencialidade de ouvir, nesse sentido quero deixar meu agradecimento a Maria Fernanda, por tudo que foi compartilhado tanto nas conversas, quanto nos afetos e nas tretas que compartilhamos de maneiras que não consigo nem expressar, esses anos não teriam sido a mesma coisa sem você. E o mesmo agradecimento a Mariana Tomaz por estar do meu lado todo tempo.

Dentro das trocas de ideias quero deixar meus agradecimentos ao grupo que foi responsável por ajudar a me localizar dentro da Universidade e que me acompanhou durante anos e estão presente em inúmeras lembranças lindas que carrego; meu carinho ao grupo que tornou o CRUSP menos solitário no começo, que fez acreditar nas potencialidades e compartilhou inúmeros momentos de alegria e de vitórias na graduação, a Maria Luiza, Palika, Larissa, José, Rafaela, Pedro Caetano, sem esses momentos o hoje não seria possível, cada viagem, cada bar, cada risada foi especial.

Eu não consigo expressar o tanto que aprendi e continuo aprendendo com cada um de vocês.

E falar em troca de ideia é falar das tantas que foram trocadas com grande ocorrência desde 2010 até agora, e da pessoa que compartilhei inúmeros aprendizados, projetos e sonhos em comum. Deixo ao Wesley Nascimento a gratidão pelo corre junto em diferentes momentos da vida.

A pandemia foi um momento marcante no final, a troca de curso para educação física, o falecimento do meu pai por Covid, o isolamento, a volta para a Geografia pra a conclusão dessa etapa universitária; e eu queria deixar mais um afeto ao grupo que compartilhou dia após dia o isolamento social, que tornou não só o afastamento aceitável, mas transformou o CRUSP no lugar de acolhimento e afeto, que mesmo nas brigas por só olhar um pra cara do outro durante 2 anos, fez com que a pandemia se tornasse um momento de boas recordações, Jackeline, Adler, Nadia, Dan, Poliana, Deborah sem vocês eu não sei como eu teria dado conta, parte importante desse trabalho eu devo a vocês.

Pensar em uma década de Universidade é também considerar a década que veio anterior a ela, e as pessoas que participaram desse processo durante mais de 20 anos. Um carinho especial ao Bruno, André, Keslon, João, Vitor, Maressa, Giovanna, por fazerem parte da vida por praticamente todo o tempo que a minha memória seja capaz de resgatar, e terem acompanhado a vida escolar, o cursinho pré-vestibular, a aprovação e finalmente a conclusão; e por mais que um tempo grande tenha transcorrido é sempre bom os reencontrar e continuar partilhando tudo de bom que se possa partilhar.

E por fim, todo agradecimento, amor e afeto a minha família pelo suporte emocional, pela paciência e por serem o motivo de sempre querer continuar seguindo em frente. Ao meu pai Reinaldo Zaneti Jr dedico cada dia dessa história. A minha mãe Maria Soraia dedico a razão de tudo. E aos meus irmãos Andrei Gustavo e André Mateus agradeço por compartilhar a vida e os corres para sempre; dizem que família não escolhemos, mas carrego a certeza que se tivesse escolha continuaria escolhendo vocês.

ZANETI, Alexandre Henrique da Fonseca. **Caminhos de Institucionalização do saber geográfico: aspectos da Geografia escolar no Brasil no período anterior a Geografia universitária.** Trabalho de Graduação Individual – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2023.

RESUMO

Partindo do campo da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, entendemos como uma disciplina escolar surge em um tempo e contexto específico, derivando não só da dinâmica interna do ambiente escolar, mas das próprias questões que a sociedade leva. A história do currículo e das disciplinas escolares ajudaram a compreender que uma disciplina se constitui em situação e local específicos. Portanto, sua elaboração só pode ser revelada com a análise dos sujeitos e contextos que a compuseram. Nesse sentido, resgatamos os debates apresentados por ISSLER (1976), VLACH (1988) e ROCHA (1996) que abordaram diferentes aspectos que levaram a implementação da Geografia no sistema educacional de ensino, estando presente praticamente em quase todo o período do Império e da Primeira República. Abordamos o momento inicial da Educação com os jesuitas quando a Geografia era um conhecimento implícito no currículo, até o seu surgimento como Geografia autônoma a partir da vinda da família real. Encerrando os estudos no final da primeira república com o início do governo Vargas.

Palavras-chaves: História do Pensamento Geográfico; História do Currículo; Disciplina escolar

ZANETI, Alexandre Henrique da Fonseca. **Paths of Institutionalization of Geographical Knowledge: Aspects of School Geography in Brazil in the Period Prior to University Geography.** Individual Graduation Work - Department of Geography, Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences of the University of São Paulo, 2023.

Abstract

Starting from the field of Curriculum History and School Subjects, we understand how a school subject emerges in a specific time and context, deriving not only from the internal dynamics of the school environment, but from the very issues that society takes. The history of the curriculum and school subjects helped to understand that a subject is constituted in a specific situation and place. Therefore, its elaboration can only be revealed with the analysis of the subjects and contexts that composed it. In this sense, we rescued the debates presented by ISSLER (1976), VLACH (1988) and ROCHA (1996) that addressed different aspects that led to the implementation of Geography in the educational teaching system, being present practically in almost the entire period of the Empire and the First Republic. We approach the initial moment of education with the Jesuits when Geography was an implicit knowledge in the curriculum, until its emergence as an autonomous Geography from the arrival of the royal family. Ending studies at the end of the first republic with the beginning of the Vargas government.

Keywords: History of Geographical Thought; Curriculum History; school subject

SUMÁRIO

Introdução	Pág. 10
Capítulo 01. A geografia escolar como um campo de investigação e disputa.....	Pág. 13
Capítulo 02. Educação e Geografia no Brasil Colonial.....	Pág. 24
Capítulo 03. A Geografia do império: Gênese e Formação.....	Pág. 30
3.1. D. Pedro II: Colégio Imperial.....	Pág. 38
3.2 Instituições geográficas: consolidação de um conhecimento.....	Pág. 42
Capítulo 4. A primeira República (1889 – 1930).....	Pág. 44
Conclusão	Pág. 55
Referencias	Pág. 58

Introdução

Um trabalho final de graduação representa uma dualidade, sendo ao mesmo tempo um fim e um começo. Como fim carrega o encerramento de um ciclo que tem inúmeros aprendizados curriculares, que leva à pesquisa como um aprendizado final, sendo a conclusão de um todo. Como começo, se relaciona a limitação do seu fim, o TGI não visa o esgotamento de um tema, sendo muito mais um aprendizado final e uma abertura; no limite ele é o fim da graduação e o começo de um trabalho que pode ser desenvolvido de forma muito mais ampla.

Desse modo, a redação por ora apresentada parte desse entendimento. Não visa esgotar o tema proposto, já que seria impossível, mas faz um levantamento de um debate sobre a formação da disciplina Geografia nas escolas, debate que começou a ganhar corpo a partir da década de 70 com os trabalhos de ISSLER (1973), VLACH (1988) e ROCHA (1996), e que atualmente se aprofunda com estudos mais específicos sobre o surgimento da disciplina em cada província do Império, casos dos estudos de MENDES (2016), sobre a província de São Paulo; e de MAIA (2014), sobre a província de Minas Gerais. Por não visar esgotar o tema, busco abrir portas e caminhos, trazendo pontos importantes do debate além de um resumo sobre a história da Geografia nas escolas brasileiras desde o período jesuítico até o começo do governo Vargas em 1930.

O trabalho deriva de um duplo movimento. O primeiro deles começou com a proposta apresentada pelo professor Dr. Eduardo Donizete Giroto, no ano de 2016, que procurava debater a relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Partindo das pesquisas de Chervel (1990), Lestegás (2002), Pontuschka (2000), Callai (2013), Cavalvanti (2012), Giroto apontou a existência de duas dimensões, pelo menos, do conhecimento geográfico: a dimensão da disciplina escolar, relacionada às práticas educativas articuladas com a trajetória do desenvolvimento dos currículos escolares e de outro a dimensão do conhecimento sistematizado submetido aos critérios da validade do paradigma científico dominante. A partir dessas duas dimensões foi problematizada a necessidade de compreender a relação entre elas em três períodos diferentes, são eles: 1934 a 1968; 1969 a 1996; 1997 até a atualidade.

O segundo movimento partiu de uma inquietação da minha parte logo que fui selecionado como bolsista¹ para estudar sobre o período de 1930 – 1964. Afinal como

¹ Bolsista do Projeto “Análise da Relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica em três períodos do desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil” com a orientação do Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto .

entender as primeiras décadas propostas sem entender como se constituiu a disciplina.

Geografia antes da sua formação acadêmica na década de 30; começar a entender essa relação a partir do surgimento da Geografia na Universidade seria concordar como recorte histórico das matérias da graduação que colocavam a História do Pensamento Geográfico no Brasil com o surgimento das Universidades na década de 30, não abordando às geografias existentes no momento anterior a esse período.

O movimento de reflexão sobre a relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica não poderia ser isento de uma reflexão histórica. Surgindo primeiramente como disciplina escolar na Europa, a Geografia levou no contexto de sua formação as revoluções burguesas e o surgimento dos Estados-nações, tendo sido chamada para difundir um ideal patriótico. Portanto, antes de atentar para os aspectos dessa relação entre as 'duas geografias', caberia fazer uma análise sobre o processo da institucionalização da Geografia como disciplina escolar, entendendo-a como fruto do período histórico brasileiro e relacionando-a com o projeto de educação vivenciado em cada época.

Essa compreensão me levou a um caminho distinto do que foi inicialmente proposto e é da onde deriva o presente trabalho de conclusão do curso. Ao meu ver, caberia fazer um levantamento histórico desse processo de surgimento da Geografia como disciplina no Brasil, até o momento de sua formação universitária. Entendendo o TGI como um processo de introdução a um tema, buscamos não fazer um trabalho com um recorte específico dentro de um determinado período, ou focar em aspectos particulares desse debate. Desse modo, buscamos fazer um levantamento dessa institucionalização em diferentes períodos, apontando os caminhos e as diversidades que marcaram o debate e qual foi a finalidade do estabelecimento da Geografia nas escolas.

Algumas dificuldades nos levaram a optar por recortes temporais que facilitassem a análise nos diferentes períodos. Dentre tais dificuldades, vale destacar a grande instabilidade política presente na história brasileira; instabilidade que, ao entender a Educação pública também como um projeto de nação, fez com que não existisse um projeto duradouro de Educação nacional, afinal, novo governo, novos autores, novas reformas etc.

Dentre os recortes, localizamos três períodos de mudança significativa:

- **Período Jesuítico (1549 - +/- 1759):** um breve levantamento desse período se torna necessário, afinal os jesuítas foram os grandes responsáveis pela educação no

período colonial até as reformas pombalinas.

- **Período imperial (1808 - 1889):** a vinda da família real e o período da independência trouxeram grandes mudanças para a educação no Brasil. Apesar de ainda não se criar um sistema nacional integrado de ensino, a preocupação com a formação da elite dirigente do país vem a tona. Algumas das características deste período são: à época de Dom João VI são criados alguns cursos, dentre os quais se destacam a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), o curso de agricultura (1814) e a academia da marinha(1808); a promulgação da constituição de 1824, que define o ensino primário como um direito gratuito a todos os cidadãos; a criação, em 1827, das primeiras Faculdades de Direito do Brasil; o surgimento, em 1834, da lei que permite que as províncias legislem sobre a Educação pública e a criação, em 1837, do colégio D. Pedro II mantido pela corte, sendo a primeira tentativa do governo central organizar o ensino secundário no país.

- **Período da primeira república e a década de 20 (1890 - 1930):** O período da primeira república não trouxe, inicialmente, mudanças significativas na estrutura educacional. Entretanto, a década de 1920 trouxe inúmeros debates sobre a Educação e uma grande mudança acerca do que deveria ser o ensino de Geografia nas escolas. Destaca-se, neste momento, a reforma Luiz Alves - Rocha Vaz. Vale destacar já nessa época o retorno de Delgado de Carvalho para o Brasil trazendo forte influência dos intelectuais liberais da Europa. Seu ingresso como professor do colégio D. Pedro II e suas críticas a forma de ministrar a Geografia foram de grande importância para a renovação da disciplina.

Neste sentido, organizamos o presente trabalho de pesquisa da seguinte forma: iniciamos apresentando uma revisão bibliográfica, discutindo os temas, autores e polêmicas envolvendo as pesquisas sobre a História da Geografia Escolar no Brasil. Após isso, passamos as análises de cada um dos períodos definidos como recorte desta pesquisa. Por fim, apresentamos as principais conclusões decorrentes desta investigação, retomando algumas das polêmicas apresentadas na primeira parte deste relatório.

1. A Geografia Escolar como um campo de investigação e disputa

Um cabedal teórico de grande importância surgiu nas últimas décadas, auxiliando em muito a análise da historiografia da Educação, do Currículo Escolar e da Disciplina Específica. A História do Currículo e das Disciplinas Escolares ajudaram a compreender que uma disciplina se constitui em situação e local específicos. Portanto, sua elaboração só pode ser revelada com a análise dos sujeitos e contextos que a compuseram. Além disso, aponta que o currículo pode ser concebido em duas dimensões: o pré-ativo e o em ação (o saber a ser ensinado e o saber que de fato foi ensinado). Tal base é de fundamental importância para entendermos muito das teses que foram elaboradas, e os erros cometidos, por centrarem a análise muito mais nas leis, do que nas fontes documentais das próprias escolas. Segundo Goodson:

[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. [...] O currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 1995, p. 27)

Para se compreender o saber a ser ensinado são importantes fontes os documentos institucionais. Tal documentação permite entrever a proposta de um ensino modelar como ponto de partida para as práticas exercidas, que resultam no saber ensinado e no saber aprendido. Contudo, a relativa distância do tempo histórico, gera uma série de dificuldades para a compreensão do que de fato foi ensinado e do saber aprendido, por grande ausência de fontes documentais. Essa dificuldade em encontrar fontes documentais relacionadas a própria prática docente é uma das dificuldades manifestadas pelos autores das Teses que trabalhamos para a composição desse projeto, principalmente aquelas fontes relacionadas aos trabalhos e exames realizados pelos alunos, o que constituiria importante fonte de informação sobre o que de fato foi ensinado.

A finalidade da Educação e a função dos professores constituem um importante núcleo da História das Disciplinas. Analisando essas questões em conjunto com a análise discursiva, tornasse evidente pontos ideológicos e o papel dos sujeitos na

produção dos sentidos constitutivos da disciplina escolar. A História do Currículo emerge, nesse ponto para compreender por que certos conhecimentos em determinados momentos são ensinados e por que são conservados, excluídos ou alterados:

Considerando-se que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social, em cima da qual, os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas (a tradução, a translação, o transporte, do campo social mais amplo para o terreno da educação de temáticas e questões sociais é uma estratégia que tanto reforça a eficácia de sua legitimidade para o público em geral quanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico), o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como “problemas” sociais. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, como problemas sociais: aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. (SILVA, 1995, p. 9)

Esse campo do conhecimento baseado na História do Currículo e das Disciplinas tem rechaçado visões reducionistas que abordavam o conhecimento escolar apenas como uma vulgarização da ciência dita maior, visões que consideravam que o papel da educação básica era o de transmitir apenas aquilo produzido nas Universidades; contudo, esse novo campo de conhecimento aponta que o conhecimento escolar no fundo trata-se de uma construção conflituosa, derivando da própria cultura escolar e se relacionando com as dinâmicas sociais presentes, isso é, que só ganha corpo em um momento histórico próprio, fazendo com que as disciplinas se constituam como formação aditiva, não estática ao tempo, avançando e retrocedendo para uma nova composição, sendo sobretudo produtos históricos.

[...] a perspectiva histórica do currículo nos auxilia para que enxerguemos os saberes corporificados, não como algo estático, mas como um “artefato social e histórico” sujeito a constantes mudanças e adaptações. O currículo que conhecemos atualmente não foi estabelecido de uma só vez em algum ponto do passado, ele está, na realidade, em constante fluxo. Contudo, é importante não cairmos na armadilha de vermos o currículo atual como um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas, mas dentro de uma análise sócio histórica, tentarmos identificar as rupturas e as descontinuidades, e não apenas os pontos de continuidade evolução no processo de corporificação do conhecimento no currículo escolar, demonstrando, assim, como a dinâmica social moldou esse artefato [...]. (BOLIGIAN, 2010, p. 22)

A reflexão histórica por trás da formação dos currículos leva a reflexão de algumas

questões que podem ser norteadoras do debate; para além do currículo que foi usado cabe a reflexão do por aquele currículo foi utilizado e não algum outro? Por que determinada forma de organização curricular foi escolhida entre inúmeras outras? Por que tais métodos de ensino foram empregados em detrimentos de outros?

Esses questionamentos ajudam a desnaturalizar o processo de produção do currículo e da prática docente e levamos em consideração o sujeito histórico e o seu contexto como de grande importância para o debate e compreensão do tema. É fundamental que a análise não fique somente circunscrita apenas aos aspectos que são facilmente visíveis, privilegiando os estudos e artefatos que acabaram predominando. Resgatar aquilo que foi descartado é fundamental.

Dentro do currículo escolhido para ser trabalhado nas escolas algumas fontes documentais são importantes para compreendê-lo, valendo o destaque aos documentos oficiais, aos artigos preparados por especialistas a respeito dos documentos oficiais, os conteúdos programáticos das matérias escolares, os planos de aula, os programas dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, os livros escolares e materiais didáticos etc. Tais documentos são necessários para compreensão do saber a ser ensinado dentro das escolas, e qual era a ideia vigente de educação.

Dentro desse campo teórico, a análise do discurso aparece com significativa importância, sendo um campo que dialoga com a linguagem, buscando romper com a percepção de um discurso transparente, mostrando seu caráter histórico e ideológico, inserindo-a e buscando a compreender no seu processo de formação dos sentidos, como produção social presente em determinado tempo.

A análise do discurso deriva do momento em que o ramo que estuda a linguagem, deixa de ser percebido numa perspectiva positivista, e passa a entrar no debate buscando elementos de outros campos científicos, como as ciências sociais, a psicanálise etc. e dá um enfoque para a linguagem como produto da história, pois é só nessa relação que os discursos e práticas são produzidos, não podendo estar isento de sua reflexão. Desse modo, a análise discursiva tem que ser compreendida no contexto histórico que a produz e a dá sentido (MEDEIROS, 2012)

A apreensão do sujeito nesse campo analítico, não pode ser elaborada sem buscar compreender as contradições externas e internas da formação do discurso elaborado. Medeiros (2012) procura sistematizar a concepção do sujeito dos discursos nos seguintes termos:

- 1 – Os sujeitos são inteiramente sociais e históricos e integralmente individuais,

para evitar o subjetivismo desvairado e a concepção do sujeito como uma peça.

2 – Cada discurso é integralmente histórico-social e integralmente pessoal circunstancial.

3 – Cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a ideia que o discurso se refere diretamente as coisas e a que tudo é discurso ou que a realidade é criada pelo discurso.

4 – Cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal.

O falante, portanto, não é isento do mundo, sendo seu discurso produzido externamente também em relação a ele, numa relação de proximidade. O discurso não representa uma feição única, mas está representando inúmeras vozes dentro do debate do seu tempo. A linguagem é ideológica, ela representa não exclusivamente o momento histórico da sua elaboração, mas também o lugar no mundo que o sujeito se encontra no seu determinado contexto.

No escopo teórico apontado pela História das Disciplinas, do Currículo e da análise do discurso, o livro didático aparece como fonte de pesquisa central e um importante documento histórico. No Brasil Imperial, muito do que se produziu em questão de acervo didático de Geografia, foi fruto da própria prática escolar, sendo seus autores os próprios professores em muitos casos. Nesse aspecto, torna-se evidente do ponto de vista do discurso a centralidade ideológica do sujeito produtor do livro didático. O material didático, portanto, se constituiu na forma em que as finalidades do discurso produzido ganham materialidade, mesmo que não consiga mostrar na prática como de fato o conteúdo foi abordado.

O saber didático revela, dessa forma, pontos de uma disciplina que outros campos não conseguem revelar. Sua constituição estrutural (sua ordem de abordagem, os assuntos retirados, os assuntos incluídos etc.); é essencial para compreender o que de fato esse saber objetiva. Assim:

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de

rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar. (CHERVEL, ANO, p. 209)

Os livros didáticos, desse modo, são portadores e reveladores das representações e valores predominantes em uma sociedade, num dado período. Usá-lo como fonte de pesquisa é fundamental para construir uma percepção mais profunda das práticas escolares, ainda que não possa ser posto como seguido de forma absoluta, é inegável que o livro didático vem compondo o trabalho pedagógico em sala de aula há dois séculos; eles são objetos que testemunham a mediação que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação. Os livros são partícipes do jogo das relações sociais e da cultura própria que se dá no interior da escola.

Nesse sentido vale destacar o resgate da diferenciação proposta por Forquin (1993), trazido por Boligian (2010, pg. 46) a respeito da distinção entre cultura escolar e cultura da escola:

- ➔ Cultura escolar seria o conjunto de saberes que compõem a base do conhecimento que trabalham professores e alunos, conhecimentos que são derivados de um processo de seleção prévia de elementos da cultura humana, que estão presentes nos currículos oficiais e nos livros didáticos.
- ➔ Cultura da escola seria o conjunto das características que dão base à instituição escolar, envolvendo os processos, as normas, os valores e os rituais, além das formas de pensamento em que estão imersos os seus autores, dando origem a uma cultura própria e dinâmica.

Nesse sentido, a definição de cultura da escola já rebate as percepções teóricas que percebem o saber escolar apenas como uma vulgarização de um saber produzido na academia, isso é, apenas um resumo reduzido da ciência mãe, que seria a predominante.

Vale muito ressaltar nesse ponto que a história do livro didático e da editoração no Brasil são faces de uma mesma moeda, e no caso da Geografia isso também não foi diferente. Com a vinda de D. João VI, a imprensa régia, recém-criada, foi a responsável pela impressão de materiais didáticos, então firmemente vinculadas ao governo central. Inúmeras foram as casas editoriais que vigoraram no período posterior a D. João VI, e

se tornou um dos principais mercados presentes na corte. MEDEIROS (2012) faz um levantamento em que havia cerca de 117 casas publicadoras, nacionais e estrangeiras durante esse período, sendo o RJ a recordista de publicações no período imperial, tendo cerca de 66% das obras publicadas e sido aonde foi publicada a primeira obra de Geografia. São Paulo e Porto Alegre, vem logo em seguida na produção com 14% e 8% respectivamente.

A produção do livro didático, apesar disso, foi significativamente distribuída, havendo casa editoriais em cerca de 14 províncias, o que demonstra a importância que tal mercado possuiu durante esse período. O que comprova que houve uma descentralização, contudo, continuava sendo na corte que estava as editoras de mais renome, e onde uma publicação garantia para a obra e seu autor uma dimensão nacional.

E é nesse ponto em que o aspecto da produção do livro didático se tornou uma importante fonte de controle do que se publicava e ensinava de Geografia no império. Existiam muitas editoras menores que publicavam nas províncias e foram nelas que muitas obras que criavam uma identidade provincial foram publicadas, contudo se uma obra quisesse ter dimensão nacional e ser publicada na corte tinha que ter uma produção mais geral de Brasil.

Um dado relativo que merece uma reflexão é que a maior parte das obras didáticas eram destinadas ao ensino primário, sendo muito grande o número de importações quando destinadas ao secundário; mas o caso da Geografia foi diferente, além de serem predominantemente para o secundário, a produção nacional teve grande destaque, o que talvez mostre como a elite brasileira pensava a ciência geográfica, e o momento em que a elite se encontrava de buscar uma compreensão territorial e a criação de uma identidade nacional forte.

De todo modo, duas foram as teses que forneceram inúmeras informações sobre o material didático de Geografia. As teses foram a do Eduardo Maia (2014) e a da Jeane Medeiros (2012). Em sua pesquisa, MAIA (2014) localizou cerca de 139 livros, atlas, chorografias e dicionários que tiveram uso escolar. Esses manuais foram escritos por cerca de 107 autores, alguns com mais de um título publicado. De todos esses manuais editados 54% foram publicados na corte, o que mostra a centralidade editorial que a corte possuía. 27,5% foram publicados em outras 10 províncias, mostrando o crescimento do mercado editorial, e vale ressaltar que apesar da centralidade da corte, muitos dos autores que ali publicavam vinham de outras províncias já tendo publicado

algo na província de origem. Na corte do século XIX se instalaram as principais casas editoriais da Europa, muitas exercendo grande papel na publicação de materiais didáticos. Muitos autores desse modo eram atraídos para a corte em busca de prestígio intelectual que essas editoras traziam, sendo que além da ascensão social, eles podiam ajudar a divulgar as suas províncias para o restante do império.

Segundo MAIA (2014) o ideário patriótico e nacionalista pode ser observado fortemente nas obras que tinha como origem exposições internacionais, que buscavam mostrar o Brasil como uma nação moderna e promissora. Aproximadamente 62% dos livros escolares foram publicados entre os anos de 1850 - 1890; período em que ocorreram intensas transformações políticas, sociais e econômicas no império, em âmbito nacional e regional e o fim, de um conjunto de revoltas populares nas províncias. Os manuais referentes à Geografia do Brasil eram os mais numerosos, representando mais de 40 % das obras analisadas. O autor localizou apenas uma autora de livro didático, que em uma das reedições de seu livro aparecia com o nome masculino.

Já MEDEIROS (2012), em sua pesquisa, realizou levantamento bibliográfico de amplo período, indo de 1814 a 1939. Nele, localizou 276 títulos, com cerca de 510 edições. Dos inúmeros materiais encontrados, localizou materiais que foram utilizados regularmente e nacionalmente, enquanto outros foram utilizados somente pelos seus autores. Dessas obras, cerca de 174 tiveram edições únicas, o que demonstra relativa concentração das obras que foram reeditadas.

A quantidade de produção foi diferente com o tempo. A autora separa em períodos, sendo que o primeiro período (1810 – 1840) teve uma produção curta, sendo localizados cerca de 26 títulos; o segundo período, de maior produção (1840 - 1870) teve cerca de 50 títulos publicados, sendo a década de 50 um marco para o desenvolvimento econômico brasileiro, que levou a uma crescente do mercado editorial; uma terceira fase já na entrada da primeira república (1880-1900) produziu mais de 80 títulos, sendo que 43 deles foram produzidos apenas nos anos 80; e o último período que representa um boom de publicações corresponde ao período de 1900 – 1939, com mais de 120 publicações.

Do acervo localizado, foi constatada a presença de quase 183 autores, sendo localizada apenas 3 autoras. Havia 6 adaptações de livros importados, o que mostra que grande parte da Geografia ensinada foi produção do próprio território brasileiro, sendo sobretudo nacionais. Das 276 obras, 113 foram de autores com mais de uma obra publicada. No RS, a quantidade de obras provinciais foi muito maior do que as de outros

lugares do império, o que pode questionar a influência da conjuntura do sul do país com as farroupilhas para essa questão; contudo, tal análise não cabe no projeto, sendo citada apenas como um aporte interessante.

Mendes (2016), na sua tese de doutorado, ao apontar a dificuldade que teve para compreender como seria forjado o conhecimento escolar sem as considerações de uma ciência maior que o orientasse, traz para o debate a análise de Goodson (1990) sobre o ensino da Geografia na Inglaterra e apontando como sua análise também faz sentido no caso brasileiro. Goodson, utilizando do modelo de David Layton, apontando que uma disciplina escolar passa por três períodos desde sua constituição até sua consolidação, sendo eles:

1º período: remete ao nascimento da disciplina, na maior parte dos casos, como interesse estritamente escolar, com a indagação de alunos sobre determinado assunto, ou um projeto de ensino que envolvesse um saber importante para ser aplicado na escola, não constituindo campo, mas sendo usado de forma interdisciplinar. Tal aspecto em muito remete a forma como a Geografia foi ministrada nos colégios jesuíticos do Brasil colonial, estando diluída em outros estudos.

2º período: consolidação como disciplina escolar (D. Pedro 1837) havendo a necessidade de se criar um corpo profissional específico para formar os professores dessa nova disciplina (cursos superiores, agremiações profissionais da área) mantendo uma simbiose entre os estudos acadêmicos e os escolares. No Brasil muito do que foi produzido sobre a Geografia no período imperial eram teses para os concursos das cadeiras escolares.

3º período: a matéria se consolida com status científico e há um maior distanciamento entre as necessidades escolares e os professores universitários, causando uma lacuna entre o conhecimento que a academia produz e o conhecimento produzido na escola.

De todo modo, a Geografia enfim aparece como disciplina autônoma no período joanino e imperial. Contudo, apesar do crescente número de pesquisas voltadas para a construção da Geografia como disciplina escolar, ainda é restrito o número de teses voltadas para essa temática. Eduardo Maia aponta que nos trabalhos analisados por ele para a construção da sua tese (MAIA, 2014), esteve diante de três tipos principais: os que se dedicavam ao saber geográfico de forma genérica; os que se preocupavam com as instituições da Geografia; e uma minoria que se dedicava ao ensino, havendo, portanto, uma relativa ausência nesses trabalhos sobre a importância da Geografia

escolar para a história da Geografia no país. Contudo, a história de uma disciplina, como já apontado em tópicos anteriores, não pode ser feita sem um profundo cabedal teórico que perpassa a história das grades curriculares, da disciplina e do livro didático como importante fonte documental, do que de fato se passou nesse período e porque a Geografia se mostrou como uma disciplina necessária na escola. Afinal, não só no Brasil, mas como em diversas parte do mundo a Geografia surge no conhecimento escolar no século XIX, com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos com a propagação do nacionalismo patriótico (MORMUL, 2009)

Essa questão não é consensual, tendo muitas interpretações acerca do tema sendo realizadas, dando destaque a tese de Rocha (1996) que aponta que a Geografia ensinada na sala de aula não abordava a Geografia brasileira de forma tão profunda para se afirmar que serviu para a expansão de um ideário patriótico. Segundo o autor, essa função não teria sentido visto que a maioria da população não sabia ler ou escrever. Para Rocha, a geografia escolar brasileira foi, no limite, uma reprodução da Geografia europeia:

[...] as evidências históricas nos levam a crer que não foi este o principal objetivo que motivou os nossos legisladores, quando resolveram incluir o ensino desta disciplina, pela primeira vez, em nossas escolas (ROCHA, 1996, p. 62)

E ainda:

Ao se mostrar simplória, inútil, sem nenhuma aplicação prática fora da sala de aula, nossa disciplina tem como objetivo afastar toda e qualquer reflexão política sobre o espaço, negligenciando, assim, o saber estratégico que por ela poderia ser veiculado (ROCHA, 1996,p. 90)

Assim, para Rocha, se a Geografia ao longo da sua história na escola, acabou por assumir esse papel, não foi esse o objetivo primordial que levou a sua formação, sendo inicialmente uma mera reprodutora do modelo francês. Contudo, cabe questionar se a criação de uma identidade patriótica realmente visaria atingir todos os habitantes do território ou só aqueles setores mais elitizados na sociedade brasileira da época. Portanto, aqueles que tinham acesso as escolas.

MENDES (2016), ao tentar demonstrar que a Geografia não só cria uma identidade nacional, mas devido ao contexto e as particularidades da província também busca uma identidade provinciana, afirma sua discordância de Rocha quando

demonstra que o professor de Geografia Júlio Frank, do curso preparatório anexo da faculdade São Francisco, sofreu represálias por não abordar a Geografia brasileira ou mesmo paulista.

O diretor interino do curso jurídico de São Paulo, José de Avellar Brotero, fora um dos maiores críticos do trabalho de Júlio Frank como professor do curso anexo. Em um ofício datado de 11 de julho de 1840 ao governo imperial o implacável Brotero acusa Frank de não ensinar a História Pátria. Brotero diz que essa já era o segundo ofício enviado sobre essa questão, e que não havia recebido uma resposta do governo. O diretor pedia as devidas providências, pois para o autor os estudantes deveriam conhecer *os acontecimentos históricos relativos ao desenvolvimento e progresso da associação brasileira, suas épocas principais a fim de fazerem uma ligação dos mesmos acontecimentos* (MAFD, livro 1 pp. 187-188). Para Brotero, a história produzida na academia de Direito de São Paulo afastara-sedas academias de Direito da Europa, pois todos começavam seus estudos pela História Nacional. (MENDES, 2016, p .90)

MAIA (2014), discordando de Rocha, indica que o autor, na formulação da sua tese sobre a Geografia no colégio D. Pedro II, se atentou a legislação imperial considerando o que foi escrito como o suficiente para se compreender o que de fato foi ensinado. Contudo, não é possível estudar a História da Geografia Escolar, sem levar em consideração a prática em sala de aula. Segundo Maia:

[...] a minha concepção diz, é que o saber geográfico do século XIX ganha visibilidade a partir da disciplina escolar e mesmo a Geografia lecionada nas universidades brasileiras, a partir da década de 1930, é herança dessa versão escolarizada do século XIX. Assim o saber geográfico era útil e necessário a “boa sociedade” para que tivesse os limites internos e externos do Estado-Nação e, com isso, manter a unidade territorial do império (2014, p. 34 - 35)

O mito da prescrição curricular reduziu em muito o debate acerca da Geografia escolar. A análise do currículo do colégio D. Pedro II, feito por autores como ROCHA (1996) baseado na concepção de que o mesmo se configuraria como padrão ao longo do império criou um obstáculo epistemológico à compreensão da função da Geografia como disciplina escolar. O momento vivido pelo império, não permitia reduzir o debate apenas pelo colégio da corte. A lei de 1834 que garantiu a autonomia das províncias de legislarem sobre sua própria educação, pode se constituir em um grande campo de debate sobre o desenvolvimento da disciplina geográfica nas diferentes partes do território nacional. Segundo Maia:

[...] é necessário que se posa compreender o ensino de Geografia através de outro lugar diferente da Corte, do colégio D. Pedro II, conforme feito por Maria Adailza Martins de Albuquerque (2012) ao apresentar argumentos e fontes que indicam que já existiam experiências de ensino de Geografia, mesmo antes de 1838, na Província da Paraíba. E, nesse sentido, concordo com a autora que, para se compreender a Geografia brasileira, é necessário reconhecer as contribuições da Geografia ensinada nas províncias do império. Uma concepção compartilhada por Faria Filho (2009), quando alerta “que não é possível entender os projetos de Brasil sem que entendamos o lugar ocupado pela “região”, dentro desses mesmos projetos. ” Por essa mesma razão, eu defendo não ser possível compreender a história da Geografia brasileira, sem considerar o lugar que essa disciplina ocupou nas províncias [...] (MAIA, 2014, p.37-38)

A compreensão de Geografia escolar serviu também como escopo da criação de uma identidade provincial no embate em relação ao governo central, acentua a importância do estudo das particularidades de cada província como ponto de análise para a compreensão como o ensino desta disciplina ocorreu. Assim, a reflexão sobre a Geografia como disciplina escolar no Brasil permeará as reflexões construídas no decorrer deste trabalho de pesquisa.

Assim, a necessidade de compreensão histórica da realidade brasileira se tornou essencial para compreender o processo de institucionalização do conhecimento geográfico nas escolas; o escopo teórico-metodológico proposto aponta-nos a necessidade de tal reflexão. A partir de agora, faremos a leitura desse processo nos diferentes período.

2. Educação e Geografia no Brasil colonial

A Educação brasileira só passou a ser construída com a efetiva ocupação do território e o estabelecimento do governo geral no Brasil, que resultou na chegada dos jesuítas junto com Tomé de Souza em 1549. Por quase todo o período colonial a Educação brasileira esteve sob domínio dos jesuítas, tendo a escola elementar, promovida por eles, perdurado por cerca de 200 anos, com a responsabilidade para os estudos das primeiras letras e do ensino secundário no país. Atuaram até sua expulsão dos territórios portugueses após as reformas pombalinas.

A escola elementar dos jesuítas era composta por cursos preparatórios para o ensino superior que seriam realizados na Europa e a formação eclesiástica. Organizando a Educação em dois planos, a catequese destinada aos indígenas e formação dos filhos dos colonos, tendo a escrita, leitura, humanidades e aritmética nos seus ensinamentos, necessário para o curso superior.

Sendo assim, os jesuítas atuaram em diversas frentes, seja na catequização indígena, seja na formação dos filhos dos colonos, buscando no ensino das primeiras letras já o estudo dos conhecimentos católicos. Ensinavam por meio da leitura e da escrita, das orações e do catecismo. Entretanto cabe ressaltar que as classes mais abastadas, muitas vezes, não mandavam seus filhos estudarem as primeiras letras nos colégios jesuítas, preferindo pagar alguém, seja um preceptor ou colocando a educação deles nas mãos de conhecidos mais letrados.

Embora, na colônia, o monopólio da Educação pertencesse aos jesuítas, isso não impediu que outras ordens religiosas e particulares, se dedicassem pela função educadora, mesmo que não tivessem adquirido grande expressão nesse período. Assim, “deve-se admitir no Brasil o fato Universal de que todo sacerdote secular sempre foi mestre de algum menino de famílias locais das suas relações”. (MOURA, 2000, p.54)

O sistema de ensino mantido pela companhia se chamava *Ratio Studiorum*. Elaborado em uma missão internacional em 1586, só foi de fato implantado em 1599, e sofreu pouquíssimas alterações ao longo da história, sendo reformulado em 1832. Trata-se do mais importante documento educacional dos territórios portugueses e mantinha um sistema composto: além das aulas elementares de ler e escrever, os cursos de humanidades e filosofia, com um curso de teologia; aos alunos que ao terminar não quisessem se tornar padres, completavam a formação cursando o ensino superior na Europa.

Sistematizando a pedagogia jesuítica, a *Ratio tinha 467 regras para o ensino* a orientação dos estudos. Suas regras abrangiam todas as fases do ensino e indicavam ações e comportamentos para todo sistema educacional. Na *Ratio Studiorum*, existiam diversas regras inclusive destinadas aos professores que demonstram o caráter religioso do ensino, dentre as quais observa-se:

- Que o professor ensine aos jovens confiados à educação da companhia de modo que aprendam com as letras também os costumes dignos de um cristão.
- Antes do começo da aula recitem para alguém uma oração breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos.
- Assistam todos à missa e a pregação.
- Nas classes de gramática aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã, às sextas e aos sábados.

Para se compreender de fato a *Ratio studiorum*, temos que entender que muito mais que um a grade curricular, que aparecia mais de forma implícita do que explícita, foi um documento correspondente a um manual pedagógico, o que explica muito da influência que exerceu mesmo após seu fim. Como currículo, a *Ratio* prescrevia três pontos principais, o estudo teológico, o estudo filosófico e o estudo humanista, sendo o discurso geográfico trabalhado de forma implícita, diluído dentro dessas questões. O estudo de línguas também esteve na centralidade do seu currículo, sendo recomendado ao longo de todo o documento.

Devido à importância da leitura para o seu sistema de ensino, os jesuítas conservavam grandes bibliotecas, com as diversas obras utilizadas, o que permitia manter um controle sobre o que de fato era ensinado nas suas escolas; não se lendo nunca os autores modernos, mantendo seu ensino nos estudos dos clássicos, evitando ao máximo obras que, segundo os jesuítas, pudessem deturpar os espíritos dos jovens.

Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do contendo não ofenda a pureza da alma. (Regra 33 ao provincial, HISTEDBR, 2009)

Do gigantesco acervo disponível nas bibliotecas, poucas eram as obras ditas de conteúdo geográfico (atlas, trabalhos cartográficos, tratados descritivos etc.). Os livros de Geografia não possuíam uma representatividade ampla como os dos demais assuntos, servindo apenas como obras de referências, atendendo ao papel secundário e auxiliar que a Geografia, a par da história e outros campos, exercia na educação jesuítica. Servindo não apenas para a leitura, a Geografia também se associava a matemática e ao ensino de cosmologia.

De todo modo, a educação jesuítica foi de extrema importância como primeira etapa da história da educação no Brasil após a invasão portuguesa, eles estabeleceram um sistema de Educação que vigorou por cerca de 200 anos, mantendo uma grande influência sobre a sociedade brasileira, desse modo, quando deixaram o território existiam mais de cem estabelecimentos de ensino sob sua administração. Após a expulsão jesuítica do território, a desarticulação do sistema de ensino foi o grande déficit que ficou. A influência foi tão grande que mesmo após sua expulsão e a desarticulação do seu sistema de ensino, a *Ratio* continuou exercendo relativa influência até o século XIX que pode ser verificada nas metodologias e didáticas, nos exercícios como prática, na disposição dos discentes em sala, nos exames escritos e orais, na periodicidade dos exames, na memorização das lições etc. Tal elemento é importante para compreender, a transição do sistema educacional brasileiro após esse período, mostrando que um sistema que vigorou tanto tempo se conserva no novo período histórico.

A Geografia, durante todo o período colonial, não adquiriu o status de disciplina autônoma ministrada nas escolas (condição que só veio a ter com a fundação do colégio D. Pedro II, já no período imperial). Dessa forma fazia parte de um conhecimento fragmentado, secundarizado, estando presente nos estudos literários e comentários dos autores clássicos, sendo o grego e o latim as disciplinas dominantes. Dessa forma, o conhecimento dito geográfico na época atuava como disciplina auxiliar, sendo usado como apoio para a melhor compreensão das obras literárias estudadas.

Essa prática, de servir como uma disciplina auxiliar, segundo Rocha (2000) era denominada de *Eruditio*, e servia:

para que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos utilizados pelos professores para melhor elucidar um trecho analisado. (ROCHA, 2000, p. 130)

A geografia de então era baseada em um relato meramente descritivo de um território qualquer, bem como das características típicas da população, sendo de caráter mnemônico. Contudo, vale ressaltar, que nessa época não existia nas universidades do mundo a Geografia que se fundou na base moderna com Humboldt e Ritter como seus pioneiros já no século XIX. Os professores que ensinavam nas escolas jesuítas eram oriundos dos cursos de filosofia, já que não existiam cursos de formação dos professores.

A Geografia que perpassava por esses saberes era uma Geografia fortemente influenciada pela matemática. Rocha (2000) afirma:

nesse período já ficou estabelecida a distinção entre a 'Geografia dos professores' e 'geografia dos estados maiores'. O curioso é que eram os próprios jesuítas responsáveis pela produção de ambas as vertentes da geografia, haja vista serem os controladores do sistema escolar vigente e os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos acerca do território da colônia portuguesa na América. Souberam eles, melhor do que ninguém, diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se, naquele momento, no Brasil, sem dúvida alguma, a produção da nossa geografia dos professores (p.130)

Durante todo esse período, o ensino de Geografia assim como seu livro didático não chegou a existir de forma independente, seu ensino se dava por meios indiretos, diluído dentro de estudos maiores, servindo apenas como base de apoio. Assim, o pouco de Educação geográfica muitas vezes ficava muito distante dos estudantes, referindo-se a uma Geografia histórica e eclesiástica.

Tal aspecto em muito se vincula ao momento histórico da época que não permitiu que a Geografia ganhasse status de ciência autônoma, e nem possuísse um cabedal didático de ensino. A existência de material didático está intrinsicamente vinculado a presença de uma disciplina autônoma e a presença de um currículo formulado e ativo.

Nesse período não houve a oportunidade histórica para o surgimento da Geografia, o ensino que era pretendido na colônia e a sua constituição fragmentária, não criou a necessidade de um sistema educacional integrado que refletisse os interesses da colônia, sendo independentes e constituídos em outras instâncias. O conteúdo geográfico mais importante do Ratio Studiorum foi a cosmologia, neutra em sua amplitude universal.

A sociedade colonial, que visava manter uma ordem dentro da família aristocrática vinculada a Portugal, não possuía uma ligação com a colônia que visava a busca de uma identidade, sendo os bens culturais sempre advindos de Portugal e do restante da

Europa. Em muito isto está associada à própria composição da sociedade colonial estruturada basicamente em duas classes sociais: proprietários de terras e escravo². Assim, o ensino que visava uma formação jesuítica com princípios da doutrina católica, já era uma preparação que a educação jesuítica visava. Como aponta Medeiros (2012):

A inexistência da Geografia enquanto ensino de uma visão territorial dos espaços geográficos, com suas perspectivas físicas ou societárias, quais sejam as verticalidades a estas associadas, explica-se pelos objetivos da educação, ou melhor, pelos objetivos da formação pretendida. Não havia, então, nada que os definisse. Não havia um sistema educacional independente para a Colônia, que refletisse as necessidades e os interesses desta, nem esses, em si, eram independentes e constituídos em outras instâncias – culturais, políticas, econômicas. A educação cristã e humanística dos jesuítas permitia-se – como toda a tradição escolástica – produzir o instruído sem fronteiras. Não havia, portanto, ainda as condições históricas para o surgimento da Geografia escolar. (MEDEIROS, p. 127)

Como último ponto sobre a questão dos jesuítas no território brasileiro, cabe considerar que não só foram responsáveis pela transmissão de conhecimento na colônia, por meio de suas escolas, mas também foram produtores dos conhecimentos geográficos nesse momento, apontando que:

As cartas, relatos e obras dos jesuítas, escritas no Brasil por aqueles que aqui tiveram moradia fixa, levaram à Europa importantes conhecimentos da terra brasileira, através de um trabalho empírico sistemático que nos permite situá-los entre os primeiros geógrafos em nossa terra e, assim, dignos de serem postos à luz do pensamento geográfico. (FREITAS, 2003, p. 31)

Desse modo, os jesuítas cumpriram uma função fundamental para Portugal na época que foi a descoberta de partes do território que se apresentava; sendo grandes fundamentadores e divulgadores do novo território levando a grandes descrições e relatos, assim como desenhos cartográficos.

A Geografia no período colonial não encontrou espaço para se desenvolver como disciplina autônoma, mas isso não quer dizer que não tinha importância ou era inexistente. As condições materiais da sociedade colonial da época não permitiu o

² Apesar de apontar essa relação em duas classes principais, é importante considerar o *“texto Terra, trabalho e poder: o mundo dos engenhos no Nordeste colonial”*, da Vera Lúcia Amaral Ferlini, que aponta o risco de trabalhar somente com duas classes para a análise do Brasil colonial, fazendo com que se perca a complexidade da organização social vigente na colônia.

desenvolvimento da disciplina, vinculada a criação dos territórios nacionais, a colônia não se constituía como nação, sendo puramente fragmenta não havia a necessidade de se criar o brasileiro, elemento que só advenho com a mudança de status do Brasil e a sua ascensão como país independente.

O ensino educacional no Brasil, sofreu forte desarticulação pós-reformas pombalinas e a consequente expulsão dos jesuítas da colônia. Tal aspecto é de fundamental importância para entendermos o período de transição para o Império ea herança deixada pela colônia no que concerne à educação; assunto que trataremos a partir de agora.

3. A Geografia do Império: gênese e formação

Após as reformas pombalinas que expulsaram a companhia de Jesus dos territórios portugueses, é apontado na historiografia o atraso que a Educação brasileira viveu (MEDEIROS, 2012; ALMEIDA, 1963; MOURA, 2000; ORTIZ, 1994. RIBEIRO, 2001). Após isso, as guerras napoleônicas e a fuga da corte portuguesa para o Brasil mudaram significativamente a conjuntura espacial e estrutural brasileira, e na educação isso não foi diferente. O período da chegada de D. João VI acabou por trazer outra perspectiva para o aspecto educacional da colônia. A nova conjuntura exigia uma formação de aparato técnico especializado para o desenvolvimento do território, se mostrando urgente a necessidade de dar uma nova sistematização para o ensino básico e a criação de uma estrutura de cursos superiores. Às medidas que o rei português tomou ao chegar no território brasileiro tiveram aspecto fundamental para dar uma nova função para a colônia, que agora abrigava o centro do império português e a nova conjuntura educacional é reflexo desse momento.

O esboço de sistematização que a educação passa a ter é representado com um secundário preparatório para os novos cursos superiores que surgiam no Brasil, sendo estas uma das grandes mudanças no período. Com a chegada de D. João VI diversos foram os cursos criados, destacando-se o curso médico de cirurgia (1808), cursos de agricultura (1812), a academia real militar (1810), curso de comércio e química etc. Contudo, vale ressaltar que muitos dos cursos criados tinham um caráter profissionalizante, não havendo quase nada de humanidades. Os cursos das áreas de humanidades só voltariam a ganhar maior espaço novamente após a independência em 1822, com a construção das faculdades de Direito; isso também se dá pela hostilidades que os estudantes brasileiros passaram a conviver nas Universidades portuguesas no período.

O período imperial aparece com relevância para a história da Geografia, pois é nesse momento em que ela aparece como disciplina autônoma na grade curricular das escolas, afinal:

Para os intentos do império (1822–1889) e da República a Geografia, como possibilidade de (re)conhecimento do território e da ‘nação’ ganhou significância tornando-se um conhecimento disseminado e valorizado em todo o ensino escolar, onde era ministrada por

políticos, advogados, médicos, militares e engenheiros – tornou-se, mais que na colônia, um conhecimento-instrumento estratégico (CUSTÓDIO, 2006, p. 3 - 4)

Nesse período, apesar de uma sistematização incipiente em que a Educação já se encontrava, não havia um verdadeiro projeto educacional no país que abrangesse a maior parte da população, permanecendo como a formação da elite dirigente. Verificou-se, principalmente a construção de cursos superiores e as vias de acesso a eles. As iniciativas do governo imperial sobre a Educação primária foram bem reduzidas. Contudo, algumas leis criadas mostram o intuito do governo imperial em torno do ensino das primeiras letras:

1824: A constituição outorga que o ensino primário tem que ser gratuito para todos os cidadãos (apesar de ser uma parcela mínima da sociedade brasileira considerado cidadã nesse período), entretanto, em muito pela ausência de recursos, não foi nesse período que o governo obrigou a construção de escolas para de fato ser exercida essa gratuidade.

1827: determinada a construção de escolas primárias em todas as cidades e escolas para meninas nas cidades mais numerosas.

1834: essa lei conferia as províncias a autonomia para legislar sobre sua instrução pública. Sendo uma lei inserida em todo o debate de luta de determinadas províncias contra o governo central, se enquadrando como uma tentativa de controlar os debates sobre independência. Tal Lei fez com que muito do que foi ensinado e a forma como foi ensinado ganhasse relativa autonomia em cada província. A prova disso são as teses de Eduardo Maia (2014) e Daniel Mendes (2016), sobre a província de Minas Gerais e São Paulo respectivamente. O mais interessante, contudo, se mostra que apesar da tese de Maia tentar comprovar que a Geografia também cumpriu um papel de valorização provincial, o autor conclui que isso não ocorreu fortemente em Minas Gerais, sua província de estudo, devido ao seu próprio papel dentro da colônia, estando fortemente no governo central. Maia aponta que:

...adotar os manuais indicados ao Colégio Pedro II era colocar-se como protagonista, ao invés de coadjuvante. Tanto que foram poucas as publicações, no século XIX, de manuais escolares dedicados à província de Minas Gerais, considerando que o importante para a elite mineira era o conhecimento do território brasileiro. Cito apenas as *noções geográficas e administrativas da província de Minas Geraes* (1863), de Heinrich Gerber, e *Tratado de Geografia descritiva especial da província de minas Gerais*, de José Joaquim da Silva, em 187 (2014, p. 113),

Essa ligação era mais ampla do que um mero apoio das elites mineiras ao governo central, sendo que ela própria constituía o governo. Minas Gerais foi a província com o maior número de senadores durante o império, garantindo que grandeparte das decisões políticas passava pelos mineiros

De todo modo, anteriormente ao estabelecimento dessa lei, o ensino no Império era herança das reformas pombalinas, sendo dado por cadeiras avulsas custeadas pelo Governo-Geral, mas desde então a atuação do governo federal passou a se limitar ao ensino superior e as escolas do secundário da capital, quase exclusivamente ao colégio D. Pedro II. O que não impediu que o governo central tomasse outras atitudes para o controle da educação nas províncias.

A lei de 1834 sobre a autonomia das províncias fez com que inúmeras cidades e vilas mantivessem escolas de primeiras letras e secundárias, mesmo que algumas disciplinas ainda fossem empregadas no esquema de aulas avulsas, como se verificou com a própria Geografia em alguns lugares. Contudo, mesmo com essa manutenção de escolas, a escassez de recursos disponíveis para a instrução pública fez com que surgissem inúmeras escolas particulares.

Em 1837, como uma das estratégias para centralizar a Educação mesmo com o discurso da autonomia provincial, criou-se o colégio D. Pedro II, mantido pela corte. O colégio D. Pedro II trouxe inúmeras interpretações para aqueles que estudam a História da Educação, uns dando maior importância (ROCHA, 1996; HAIDAR, 2008; SILVA, 1959; VECHIA, 2005) e outros relevando a sua incapacidade de centralizar o debate escolar no Brasil (MAIA, 2014; MENDES, 2016; MEDEIROS, 2012). Contudo, mesmo com essa multiplicidade de concepções o colégio assumiu importância central para se compreender as ações sobre a Educação, durante o governo imperial; cabendo o debate sobre qual de fato foi o tamanho de sua influência, e se o estudo meramente do colégio era o suficiente para se compreender a educação no Império, e mais especificamente, o papel da geografia no período.

Assim, o colégio representou uma das tentativas do governo imperial em organizar o ensino secundário no território, devendo servir de modelo para os outros estabelecimentos. Os alunos que ali se formavam já ganhavam o título de bacharel, podendo entrar diretamente no curso superior. Vale lembrar que apesar do dito caráter público das instituições do ensino, elas tinham como principal objetivo a formação da elite dirigente, tendo o colégio D. Pedro II sido o exemplo dessa finalidade.

Nos anos do Império, mais do que no período joanino, a necessidade de se criar uma identidade nacional para a até então incipiente nação, foi de fundamental importância para se compreender as ações tomadas. A tentativa de controlar as rebeliões provinciais sem perder o controle sobre elas, parece ter tomado na Educação um aspecto essencial. Isso aparece na lei de 1834, e nas inúmeras tentativas de criação de um ensino comum. Nesse processo, o ensino de Geografia parece ser fundamental. Quando abordarmos os livros didáticos deste período, veremos como essa disciplina foi grande divulgadora do Império para as inúmeras províncias apontando suas características naturais, sociais etc.

E é exatamente nos anos do império quem surgem novas instituições de ensino superior que se juntariam as já criadas por Dom João VI, tais como as Faculdades de Direito do Largo São Francisco (1827) em São Paulo e a Faculdade de Direito de Olinda (1827), em Pernambuco. Veremos como as ações tomadas nessas Faculdades interferiram diretamente na grade curricular das escolas secundárias brasileiras.

Foi por meio do colégio da corte e do controle do ensino superior que ao governo do império tentou centralizar a Educação pública, sendo o modelo do colégio da capital aquele que teria que ser seguido em todas as escolas da província, buscando substituir as aulas avulsas por um ensino seriado. Contudo, esse controle não se deu de forma mecânica nem sem contradições e conflitos, inclusive por conta das dificuldades financeiras das províncias que não conseguiam se enquadrar em tal modelo, sendo que muitas vezes ainda predominava o esquema de aulas avulsas ou outras formas de ensino.

Com criação das Faculdades de Direito vale destacar a importância dos cursos preparatórios para as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, que, mesmo não sendo considerados ensino secundários para muitos pesquisadores, tiveram um importante papel na formação dos jovens do império, sendo significativo o caso de São Paulo, cujo o curso anexo se tornou uma das principais instituições de ensino secundário na província. Daniel Mendes (2016) chega a concluir que se houve uma tentativa de por o padrão de ensino baseado no colégio D. Pedro II, os cursos preparatórios se constituíram como padrão real de ensino, com grande importância histórica. Apontando sobre o caráter abrangente dos preparatórios, traz a observação de Antunha, no qual:

De qualquer modo, ao invés de prosseguir considerando-o simplesmente como um sistema paralelo ao ginasial, é preciso encarar-lo como um regime normal, tão legalmente estabelecido quanto ao próprio ginásio e que, ao dividir com este a responsabilidade de preparação dos jovens para o ingresso nos cursos superiores, encarregava-se, de fato, da imensa maioria dos estudantes. O regime preparatório, apesar de suas deficiências, prestava um importante serviço, numa época em que não existiam ainda condições para acelerar o modelo ginasial (ANTUNHA, 1980, p. 20)

A Educação na corte acabou sendo confusa; mesmo com todas as tentativas de sistematizações, o próprio colégio D. Pedro II, que apesar de ser pioneiro de um ensino seriado e organizado, e de ter tentado dar um controle para a Educação nas outras províncias, não pode ser exemplo do que foi o ensino nas inúmeras outras áreas do território. A falta de recursos, ausência de professores e outros problemas foram responsáveis pela não criação de um sistema nacional de ensino.

A respeito da disciplina Geografia, cabe destacar que aparece pela primeira vez como conteúdo constitutivo do curso superior de formação de sargentos e engenheiros da academia real militar, inaugurada em 1810, por D. João VI. A academia real militar foi criada em um contexto e nos mesmos moldes em que essas academias surgiam na Europa, representando um importante instrumento da formação militar.

Espaços de formação científica, essas academias militares possibilitaram a formação de um novo tipo oficial através de currículos e diretrizes pedagógico-científicos que eram verdadeiros “porta-vozes” de um novo modelo científico – que privilegiava a observação e a experimentação -, resultante da fusão da matemática e da física sob uma perspectiva prática. (DUARTE, 2003, p. 241)

Em nossa perspectiva, este processo revela que, pela primeira vez, o território brasileiro ganhava a atenção da elite dirigente. O ensino no curso superior da academia real, foi o primeiro no Brasil que representou uma entrada da cientificidade presente no velho continente, na estrutura de ensino brasileira, e é por isso que inicialmente começa a haver uma ruptura com a concepção jesuítica de educação. E a Geografia surge com destaque neste processo, tendo reconhecida o seu o papel estratégico:

Em certa medida, este valor enquanto conhecimento estratégico, fundamental para o processo de conquista e controle territorial, foi o principal responsável por elevar o conhecimento geográfico à disciplina escolar. Em um momento no qual a educação pública tinha como principal objetivo reproduzir as elites econômicas e políticas, o saber

geográfico passou a ser reconhecido como essencial para todo aquele que almejasse um lugar de destaque na sociedade. Porém, apesar deste reconhecimento do valor do conhecimento geográfico na construção de um projeto de sociedade, os primeiros livros didáticos escritos para fundamentar o ensino desta disciplina ainda estavam pautados em uma concepção de Geografia mnemônica e descritiva. (GIROTTI, 2010, p. 170)

Os primeiros livros geográficos trabalhados na Geografia da academia realeram importados e de origem predominante francesa, tendo na obra de La Croix, uma importante fonte de sistematização. E é a partir desse momento que a Geografia passa a ser percebida como um ensino que necessitava ser passado, para os jovens da elite dirigente. Por isso, tendemos mais a concordar com a Tese de Eduardo Maia (2014) do que com as reflexões de Rocha, sendo a Geografia uma disciplina que surgiu dentro das especificidades históricas brasileiras, para cumprir um papel específico. Por mais que nesse início os livros tenha tido uma origem francesa, MAIA (2014) e MEDEIROS (2012) demonstram como a maior partes dos livros didáticos utilizados no período imperial possuíam autores brasileiros, e abordavam com destaque a Geografia do Brasil.

A Geografia ganhou importância crescente em inúmeros lugares da província desde então, desenvolvendo forte relação com as necessidades de ingresso no ensino superior. Segundo Medeiros (2012):

A demanda curricular do ensino superior determina a demanda das formações de base, quando esta tem por alvo o ingresso do aluno naquela. O ensino de Geografia, no Brasil, sobretudo no ensino secundário, dentre vários pressupostos, tem o fato de ser objeto de exame para ingresso, nas faculdades de Direito a partir de 1831

Com a lei que garantiu a autonomia provincial sobre a educação pública, o ensino da Geografia ganha inúmeras particularidades históricas nos diferentes lugares de sua formação, sendo, dessa forma, a Geografia oriunda de um currículo que se origina em situação e locais específicos. Assim, é de extrema importância a compreensão dos diferentes autores e os motivos que levaram a sua formação, fato que só pode ser revelado pela análise dos sujeitos do discurso, para compreendermos até que ponto a legislação que esta escrita foi de fato passada nas escolas, para se entender a relação do saber a ser ensinado e o que de fato foi ensinado.

Devido a impossibilidade de abordar tal questão em todas as províncias, nos atentaremos à província paulista, onde, ainda no século XVIII, já havia por parte da elite dirigente o interesse por conhecimentos científicos nos quais a Geografia já fazia

parte. Como já dito anteriormente o ensino da Geografia como disciplina particular teve formações distintas nas províncias do império, não sendo diferente em São Paulo

Institucionalmente, o ensino de Geografia na província paulista deriva de 1834, contudo isso não significa que já não tenha havido um grande interesse por essa disciplina em momento anterior. Dessa forma, livros com essa temática já se encontravam disponíveis em bibliotecas particulares e na primeira biblioteca pública em 1825, com cerca de 15 títulos, totalizando 43 volumes. Assim, se percebe que a Geografia já era um conhecimento importante para a elite paulista, mesmo antes de ser colocada como disciplina escolar, o que vale o debate do por que a disciplina foi colocada para formação dos jovens nas escolas.

Daniel Mendes (2016) aponta ainda sobre a autonomia cultural que a província de São Paulo possuía em relação a corte, mostrando que os estudos de Geografia realizado aqui eram baseados em autores europeus, desconsiderando outros estudos que ocorriam no território, inclusive o da academia real militar no Rio de Janeiro, que foi a primeira instituição a colocar a disciplina de Geografia.

Se antes da constituição da cadeira de Geografia no Curso Anexo da Academia de Direito de São Paulo houve algum interesse pelos estudos de Geografia, estes foram feitos por estudos de autores estrangeiros. Não foi encontrada alguma referência de obras de Geografia que foram produzidas pela já instituída Academia Real Militar no Rio de Janeiro ou mesmo de Corografia Brazilica na cidade de São Paulo. (MENDES, 2016, p. 60 – 61)

A particularidade de São Paulo que tornou a província como grande elemento da reflexão sobre o ensino no país, e sobre a Geografia como matéria obrigatória na grade curricular, deriva de um elemento externo a província, que foi a criação da Faculdade de Direito do Largo São Francisco e o seu curso anexo. Tal aspecto ganha centralidade porque a demanda curricular do ensino superior determina a demanda das formações de base, quando esta tem por alvo o ingresso do aluno naquela. Assim, um dos aspectos da Geografia no ensino secundário, é o seu caráter propedêutico, como necessária para entrar nos cursos de Direito a partir de 1831.

O que nos leva a questionar que mesmo que a produção geográfica da província paulista tenha levado em certo período a uma valorização cultural da província; o fato de ter sido imposta pela corte como disciplina de acesso ao curso jurídico, não aponta que não foi esse o caráter inicial de sua institucionalização em São Paulo?

O curso anexo a Faculdade de Direito passou a funcionar logo após a fundação da

mesma em 1828, sendo destinados aos candidatos que não demonstrassem aptidão para a vaga. A criação da Faculdade já era um debate antigo na corte, e vinha com a necessidade de não mandar seus filhos para a Europa para concluir os ensinamentos maiores. O impasse para a criação da Faculdade, contudo, perdura por alguns anos indo até 1827, quando se cria os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda. Contudo uma série de conhecimentos humanísticos eram exigidos dos candidatos para o ingresso na Faculdade, mesmo que a Geografia e a História ainda não fizessem parte, dessa forma, o curso jurídico adquire um certo controle sobre as disciplinas que necessitam ser passadas nas escolas. E se forma os cursos anexos às respectivas Faculdades.

Os cursos anexos, apesar de muitas vezes serem desconsiderados como ensino secundário, foram os lugares mais importantes da transmissão de conhecimentos secundários que vigorou na província paulista.

O curso anexo desde o momento de sua criação já tinha o pedido do diretor do curso jurídico de sua transferência para o prédio da respectiva Faculdade, já que essas aulas eram separadas das outras cadeiras que existiam na província. Ao longo da história da educação no império e pela inexistência de cursos formadores de professores, a dificuldade de encontrar membros para preencher as cadeiras das disciplinas foi crescente, contudo passou-se a permitir a contratação de professores estrangeiros para assumi-las caso não encontrasse nenhum brasileiro.

Mesmo os cursos anexos não sendo a única maneira de se alcançar o ensino superior, a sua importância foi sempre crescente na educação do império, até pela escassez de investimentos, o que fez com que ajudasse a se colocar no Brasil o ensino secundário como um saber diretamente relacionado ao ensino superior.

Para a Geografia e a História, mesmo já sendo um saber cultivado na província paulista, seu ingresso como disciplina escolar deu um novo status científico para elas. O estatuto de 1831 já colocava-as como matérias obrigatórias para o ingresso no curso jurídicos no Brasil, sendo também por essa época que passa a se construir cadeiras isoladas de Geografia nas outras províncias brasileiras.

MENDES (2016) demonstra que apesar do estatuto ser de 1831 a sua exigência foi suspensa por falta de professores para ministrar essa matéria, só sendo retomada em 1834, quando o curso anexo abre concurso e o único candidato que se inscreve para essa disciplina é um alemão chamado Júlio Frank, que só pode ser contratado pela total ausência de candidatos brasileiros, tendo sido contratado com a exigência de renunciar ao cargo caso surgisse algum brasileiro.

Aqui se percebe como o ensino superior teve um papel para a constituição de cadeiras de Geografia ao longo da história da província de São Paulo, e qual era o intuito de se colocar tal disciplina como ramo escolar. Assim que Frank foi contratado curso de Direito passou a exigir os exames dessa disciplina para o ingresso na Faculdade, o que gerou inúmeras reclamações nas províncias. A análise de documentos que Mendes (2016) traz demonstra que o diretor do curso jurídico ao ouvir as reclamações enviou um recurso a corte, pedindo mais um adiamento desses exames, mas a corte recusou o pedido, afirmando que quem não encontrasse aulas públicas dessas matérias poderia contratar aulas particulares.

De todo modo, ao longo do império dois aspectos são de fundamentais importância para se compreender os caminhos que a Geografia percorreu nesse período; sendo necessário, mesmo que não de forma profunda, uma breve reflexão. Esses aspectos são a fundação do colégio D. Pedro II, mesmo que não pode ser considerado o único fator, foi o colégio onde todas as reformas educacionais realizadas pela corte foi de fato empregada; e os institutos geográficos, que passam a ganhar força depois da fundação do IHGB, em 1838.

3.1 D. Pedro II: Colégio imperial

O Colégio D. Pedro II possui grande importância histórica no que concerne a educação no Brasil ao longo do período imperial e de partes da primeira república. Por ser o colégio secundário administrado diretamente pela corte, após o decreto de 1834, que determinava às províncias legislarem sobre sua própria educação, muitas das reformas educacionais realizadas pela administração central, teve mudança prática nessa instituição. Servindo, portanto, até para a análise do desenvolvimento da Geografia nesse período, que não só teve mudança de conteúdo no meio das inúmeras reformas, como mudança de sua participação no currículo geral da escola, inferindo nas séries em que era ensinada.

Devido a isso, uma análise sobre sua construção se torna necessária, mesmo que o colégio não possa ser visto com uma centralidade tamanha que se busque por ele explicar toda a questão educacional no império, ignorando as outras mediações que levaram a educação e especificamente a Geografia, ter suas particularidades nas realidades provinciais em que se desenvolveram.

Para a compreensão da fundação do colégio D. Pedro II, cabe ser necessário um levantamento sobre a conjuntura vivenciada na época e o desenvolvimento da Educação desde a independência.

A Independência brasileira após 1822, trouxe o status de nação para o então território brasileiro, estabelecendo uma nova conjuntura no ideário da população. Tal movimento trazido pela necessidade de criação de uma nova nacionalidade foi de extrema importância para um projeto de Educação, gerando contradições históricas que muito podem explicitar o crescimento da Geografia como disciplina escolar nesse período.

A necessidade de ligar o território de algum modo e estabelecer uma identidade comum que dava luz a necessidade de unidade territorial, foi um dos elementos que levou a uma maior consolidação de um projeto educacional para o país. Sendo ela chamada e responsável por construir esse ideário comum.

Já na primeira constituição brasileira outorgada em 1824, teve amplo debate sobre a conjuntura educacional, se criando um primeiro projeto nacional de ensino sendo a gratuidade do ensino primário um dos seus pontos principais. Sendo nesse momento que o Estado passa a ser visto como o responsável pela Educação brasileira.

A falta de estrutura e os recursos abaixo do necessário dificultaram a superação dos problemas educacionais enfrentados na época, o que fez com que, apesar de gratuito, baixíssima parcela da população chegasse a cursar o primário e o secundário. Além do mais, o acesso de grande parcela da população na educação pública nunca foi a meta, sendo desde o princípio a educação um privilégio da elite, sendo, ela mesma, alvo da criação da nacionalidade pretendida pelo poder imperial.

A formação organizada e defendida pelos principais mentores da iniciativa governamental de 1837 não estava, de fato, preocupada em oferecer uma instrução que atendesse à grande maioria da população, constituída majoritariamente de analfabetos, mas buscava, por meio da educação, uma maneira de consolidar a unidade nacional, ameaçada constantemente naquele momento. O colégio Pedro II, ao ter como prioridade a restauração das disciplinas clássicas, pretendeu assegurar uma formação aos alunos que poderiam chegar a posições de destaque no país, relacionadas, em especial, à direção política, de modo que pudessem contribuir para a construção e consolidação da nacionalidade brasileira. (2007, p.126)

Outra dificuldade que se manifestava era a falta de professores para assumir as cadeiras. Foi durante a década de 1830 que o ensino secundário ganhou o principal

colégio da corte, que representava uma formação seriada no secundário, sem adinâmica de aulas avulsas. Foi nesse colégio que a aprovação passa a ser por série e não por disciplinas.

Concebido para servir de modelo nacional o colégio foi fundado pelo Decreto de 02 de dezembro de 1837, tendo grande importância. O Estado brasileiro acabou sendo o grande articulador da Educação durante o século XIX, tendo sua presença e lacunas fator de grande fundamentação para a compreensão inclusive do crescimento dos estabelecimentos particulares.

Apesar de não se poder analisar as complexidades do desenvolvimento da disciplina de Geografia no Brasil como um todo baseando-se apenas no colégio da corte D. Pedro II, como já dito anteriormente por autores como Maia, o colégio teve grande importância para o ensino da época. Ele seguiu o modelo de construção dos liceus franceses, mas em contraponto a Rocha, acho que além da semelhança com os Liceus franceses, questões internas tiveram a principal centralidade:

Foi da França que se “transplantou” o ideal de educação, o modelo de organização escolar, a forma, bem como os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se essa afirmativa é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do império e, em menor grau, nas primeiras décadas do período republicano de nossa história[...] (ROCHA, 1998)

Cabe considerar que a criação do currículo do colégio, seguiu as exigências do ensino superior, cabendo lembrar que foi um Decreto imperial que estabeleceu as disciplinas exigidas nos exames, lembrando o estatuto de 1831, que oficializava o ensino de Geografia e História para entrar nos cursos de Direito; tal característica nos remete a qual era a ideia da corte, ao empregar o ensino de Geografia. Assim, a criação do currículo do D. Pedro II, não parece ter seguido mecanicamente uma condição externa, mas foi fruto do próprio processo de consolidação de um projeto educacional no país. O momento da criação do Colégio, assim como as mudanças que sofreu no seu estatuto ao longo do Império, foi fruto da instabilidade e das mudanças políticas constantes que o Brasil vivenciou. A sua própria construção se deu em um ano de renúncia do regente Feijó, que trouxe vários reflexos da constituição de 1824 à tona.

O colégio Pedro II foi criado para ser uma instituição escolar paradigmática, não só no que diz respeito à sua organização e funcionamento, mas também em relação aos saberes que por ele deveriam ser veiculados. O fato de que os conteúdos a serem

ministrados, assim como os compêndios adotados pelos professores, só poderem vigorar a partir da aprovação legal dos legisladores de então, deixa explícita a tentativa de exercer um controle sobre a cultura a ser legitimada (ROCHA, 1996, p. 61)

Houve, ao longo da sua trajetória no império, 10 atos legais de regulação da sua estrutura pedagógica e de sua dinâmica estrutural. O primeiro ato regulatório deriva de 1838, meses após a sua criação. Nesse, a Geografia esteve presente na 6ª série com uma lição semanal e na 7ª e 8ª série com cinco lições semanais, sendo que o primeiro professor a assumir a cadeira de Geografia foi Justiniano José da Rocha. A partir do estatuto de 1841, a Geografia aparece em todas as séries a partir do 2º ano, sendo conhecida nesse momento como Geografia descritiva, com três lições semanais no segundo ano, e uma lição semanal a partir do terceiro ano.

O Colégio foi fundamental para o avanço teórico-metodológico da Geografia nesses períodos de sua consolidação, tendo inclusive professores como Capistrano de Abreu e Delgado de Carvalho, importantes para o avanço do conhecimento geográfico. Dessa forma, esse colégio existente até os dias atuais, foi o grande responsável pela formação dos filhos da elite no período imperial:

O colégio foi frequentado por eminentes grupos econômicos e políticos, cujos privilégios eram os de ingressarem com formação de bacharel em letras e habilitados ao ingresso direto nos cursos superiores, em maioria, no de Direito. O colégio, existente até os dias atuais, teve professores no calibre de Aurélio Buarque de Holanda, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Manuel Bandeira dentre outros e, alunos como Floriano Peixoto, Mário Lago, Oswaldo Cruz e Pedro Nava (CUSTÓDIO, 2006)

3.2 Instituições geográficas: consolidação de um conhecimento

Outro ponto que se configurava central para a compreensão do estabelecimento do conhecimento geográfico no Brasil, localiza-se na criação das instituições geográficas ao longo do império, como o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico) em 1838; o SGRJ (Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro) em 1883; e a Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa em 1878.

O estabelecimento do IHGB já em 1838, assim como a disciplina geográfica na academia real militar, são argumentos interessantes para se contrapor a ideia de que o currículo do colégio Pedro II foi uma mera reprodução do currículo escolar dos liceus

franceses. Afinal tudo leva a crer que uma cultura geográfica se formulava e ganhava força na nação crescente. O próprio IHGB teve atuação direta do Estado brasileiro tendo sido seu patrono o D. Pedro II, tendo grandes personalidades da época participando de sua fundação. Institutos similares surgiram em diversos pontos do país, tendo importante função no estabelecimento de uma cultura geográfica.

A Geografia moderna surgindo no momento de afirmação dos Estados nacionais também teve vinculação direta com essa questão no Brasil, com o período da independência e a fragmentação territorial se tornava um problema ao Estado brasileiro, principalmente após as revoltas regenciais, se encontrava a necessidade de instituições que criassem um ideário de nação, não só como ponto de unidade, mas como modo de resistência ao estrangeiro, assim:

Nos países de formação colonial notadamente os da periferia ultramarina ou do capitalismo hipertardio, a questão nacional emerge com vigor num quadro de identidade problemática. A ruptura com os laços tradicionais de dominação (os coloniais) implicava a construção de um novo Estado. O fato de que, na maioria dos casos, tais processos tenham transcorrido como modernizações conservadoras, não minimiza a necessidade de construir novas formas de legitimação da unidade “nacional”. Por outro lado, tais países também conheceram certa centralidade da dimensão espacial na armação de sua sociabilidade. São países que se originam de processos de expansão territorial e ocupação de espaços. (MORAES, 1991, p.168)

Ou então:

No Brasil do século XIX, o sentimento de brasilidade não havia ainda tomado forma nem consistência. Durante um longo tempo, a lealdade dos homens que habitavam essas paragens se dirigiu mais às províncias nas quais viviam e menos à distante nação brasileira, daquela pareciam não tomar parte. O mesmo ocorreu com a ambígua noção de pátria, muitas vezes pintada com as cores locais, enquanto a identidade brasileira edificou-se por oposição aos estrangeiros, sem a forte sensação de pertencimento ao país. Por ocasião da independência, o que havia era ressentimento antilusitano, porém restrito às camadas médias e populares e populares das grandes cidades costeiras. Em fins do século XIX, ainda se ouvia dos representantes do império declarações considerando os brasileiros como os portugueses na América. (MARY, 2005, p. 165)

Assim, quando se considera o surgimento da Geografia no território nacional, sua compreensão só pode se dar em um movimento duplo que ocorre de maneira concomitante: o que compreende a necessidade de consolidar um ideário nacional na população, tendo sido a Educação secundária pública chamada a seguir esse papel; e o

que concerne a construção de um conhecimento sobre o território nacional, que busca construir o Império como unidade nacional, sendo que as instituições geográficas surgem nesse movimento.

O IHGB assim como os outros institutos foram de profunda importância para se compreender o desenvolvimento do raciocínio geográfico e os embates de concepções que vigoravam no Estado brasileiro. O Instituto lançou um concurso chamado “como se deve escrever a história do Brasil”, que foi vencido por Von Martius interessante que o vencedor do concurso não teve suas ideias vingadas por realçar demais uma identidade miscigenada para a população, o que se contrapunha com uma concepção de uma característica europeia para nova nação por partes das elites dirigentes.

4. A Primeira República (1890 – 1930)

A república brasileira foi proclamada por Deodoro da Fonseca no dia 15 de novembro de 1889, por um movimento militar com apoio de diversos setores sociais descontentes com as políticas econômicas do Império; o Brasil vivia nesse momento o avanço da cultura cafeeira, o aspecto recente do fim da escravidão com a passagem para o trabalho assalariado e um começo de modernização com importantes reformas estruturais e uma incipiente urbanização.

O momento de ruptura que o Brasil vivenciou com a diluição do Império e a passagem para República foi marcado por um reboiço cultural efervescente com a consolidação de uma classe intelectual e forte disputa de ideias de diversos setores da sociedade. Esse novo contexto histórico, que não pode ser visto somente de maneira interna, representou uma mudança nas relações de produção de todo o sistema capitalista, com um novo mundo se formando e novas formas de se pensa-lo ganham destaque, sendo que a Educação ganha uma centralidade na formação desse cidadão do novo mundo. Com isso, torna-se urgente modernizar a educação nacional, apontada como um dos grandes problemas que representava o atraso do país.

Contudo, essa mudança na estrutura política brasileira não representou de fato uma ruptura no grupo dominante, assim muitas das ideias que estavam em embate naquele momento tiveram fortes dificuldades em se estabelecerem na prática, devido a uma elite agrária conservadora que permaneceu no poder na chamada República do Café com Leite. Assim, a esperança de muitos intelectuais no início da República acabou frustrada, sendo que os problemas não foram resolvidos e uma crise de diversos setores sociais desembocou na revolução de 30; dentre as questões que não foram sanadas, destaca-se, como apontado por Piletti e Pilleti (2014):

- A federação foi frustrada pela centralização do poder promovida pelo controle do coronelismo, pela política dos governadores e pela “Política do Café com Leite”, pela qual, paulistas e mineiros revezavam-se na presidência da República.

- Vários fatos contribuirão para a frustração do ideal democrático: só podiam votar maiores de 21 anos do sexo masculino que fossem alfabetizados; as eleições eram fraudadas, para manter sempre mesmo grupo no poder – atas eleitorais eram falsificadas, a mesma pessoa votava diversas vezes etc.

- A convivência social viu-se frustrada pelo impedimento à participação, nas estruturas do poder, por parte das classes médias e dos trabalhadores, cujas

organizações eram severamente reprimidas.

- A dependência do café e dos mercados internacionais frustrou o progresso econômico, levando o Brasil a enfrentar dura crise e depressão econômica, principalmente no final do período.

- A dependência cultural de modelos europeus levou uma parte de nossos intelectuais e artistas a se rebelarem e organizarem a semana da Arte Moderna, em 1922, propondo uma cultura autenticamente brasileira.

Além do mais, a forte crise social manifestada pela concentração de terra, já fortemente organizada desde as leis de terra de 1850, que impediu o acesso a terra, assim como a falta de integração social da grande massa escravizada que foi liberta, e que não fazia parte do ideal de “civilização” brasileira, acreditado pelas elites, ajudou a fundamentar uma crise social de difícil solução no Brasil, inclusive nos dias atuais.

De todo modo, o início da República, no âmbito educacional, foi marcado por herdar as características educacionais do final do império, de uma ausência de um profundo projeto educacional de sociedade, sendo que a coroa só ministrava o secundário da corte (restrito ao colégio D. Pedro II) e o ensino superior. Desse modo, era priorizado a educação da elite, cabendo as províncias cuidarem do ensino primário. Sendo que as fortes dificuldades financeiras que elas viviam dificultaram o estabelecimento de instituições ao longo da província inteira, limitado muitas vezes a sua capital.

Assim durante a Primeira República pouco se avançou na forma de organização da Educação, sendo que o governo federal continuava ministrando o secundário da corte e os cursos superiores, e os Estados continuavam com os cursos primário e profissional, mesmo que de forma precária. Vale apontar, que mesmo o governo federal só se ocupando com o município da capital, ele extinguiu os cursos anexos às respectivas faculdades de Direito de São Paulo e Olinda.

Contudo, se na prática essas mudanças não foram profundas as inúmeras propostas em torno da educação demonstra que no nível legislativo a preocupação em torno do tema de fato ocorreu. O período da primeira república foi marcado por inúmeras reformas personificadas nos ministros que as colocaram em vigor:

- **Reforma Benjamin Constant:** Com o alvorecer da República uma das ações iniciais foi a criação do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, já em 1890, sendo Benjamin Constant de inspiração positivista nomeado para assumir. Constant fez parte

daqueles intelectuais positivistas empenhados em trazer o debate científico ao Brasil. O decreto nº 981 promulgado por ele destaca-se por abarcar todos os níveis de ensino, instituindo inclusive a seriação obrigatória tentando combater a longa tradição dos preparatórios e das aulas avulsas, sendo uma das muitas tentativas de acabar com esse modelo de ensino, que enfrentou forte resistência por parte de setores da elite que tinha pressa de mandar seus filhos para as faculdades. Tenta inclusive romper a tradição literária impondo um ensino científico de inspiração positivista.

A reforma de Benjamin Constant buscou quebrar com um paradigma presente na educação brasileira então que era a sua mera função como ingresso no ensino superior, debate que não foi fundado na época, mas sempre encontrou dificuldade de implantação por conta da oposição de setores da elite que queira o ingresso de seus filhos rapidamente no superior.

O método proposto na sua reforma foi a “lição de coisas” bastante discutido nos pareceres de Rui Barbosa. Tal método se referia:

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito da lei; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas. (BARBOSA, 1981, v. X, t. II, p. 214-215)

Assim, esse método buscou um ensino como processo desgastante da memória e colocando como um exercício de reflexão, iniciando o aprendizado pela curiosidade. As reformas propostas por Constant encontraram inúmeras dificuldades desde implantação, muitas nunca chegando a ser de fato efetivada. No Brasil como realizado já em outros pontos, a instabilidade política e interesses particulares de setores da elite dominante impossibilitaram que se criasse um projeto duradouro.

- **Reformas Epitácio Pessoa:** tal reforma se originou em 1901 com o decreto nº 3914, trazendo um novo regulamento para o ginásio nacional (antigo D. Pedro II), sendo oficializado como modelo para os secundários particulares e públicos sujeitos a fiscalização federal. Com essa reforma o ensino secundário foi organizado em 6 anos, com a geografia presente em quatro. A reforma não só abordou o currículo do colégio, mas o reestruturou em inúmeros aspectos, desde regimes de aprovação, como condição

de matrículas e métodos docentes. Define como obrigatória a presença no ensino seriado, abolindo os exames que dispensavam o comparecimento nas aulas.

- **Reforma Rivadavia Correa:** decretada em 1911, tal reforma em muitos aspectos representou um retrocesso em relação ao que tinha sido feito até então para o estabelecimento de um secundário seriado e de presença obrigatória, criando os exames parcelados e o vestibular para o ensino superior, que dispensava comprovação de escolaridade. Assim retirava-se do Estado muito da responsabilidade sobre a instrução

- **Reforma Carlos Maximiliano:** foi decretada em 1915. De inspiração europeia, determinou a redução do secundário para cinco anos e um currículo mínimo e seriado para se obter formação escolar e prestar exame para o superior, resgatando desse modo as reformas do período inicial da República.

- **Reforma Luís Alves-Rocha Vaz,** promulgada pelo Decreto 16.782 de janeiro de 1925, se constituiu como uma das reformas mais relevantes da República no que concerne a Educação, sendo a última realizada durante o período da República Velha. Tal reforma tentou finalmente extinguir os preparatórios, tentando estabelecer obrigatoriamente o ensino seriado, que volta a ter seis anos. Assim essa nova reforma homogeneizou a Educação no território obrigando o enquadramento de todos os estabelecimentos de ensino ao colégio D. Pedro II. A reforma significou a medida mais ampla da união no período, reorganizando diversos aspectos do sistema escolar brasileiro, abarcando todos os níveis do ensino, se caracterizou também por ser uma reforma administrativa, tentando desfazer a ideia de um ensino secundário voltado apenas para o ingresso no superior.

- **Reforma Francisco Campos:** tal reforma ocorre já no fim da República velha e consolidação da Revolução de 30, sendo implementada já em 1931, seguido de inúmeros decretos complementares. Marcada por um período de mudança na estrutura brasileira e de um novo projeto de país que se consolidava, a reforma teve amplo significado, representando mudanças profundas no que concerne a Educação. Foi com a reforma Campos que o ensino dos preparatórios foi abolido de vez encerrando um século de aulas avulsas. A reforma destacou e definiu uma atribuição enorme do Estado em todos os níveis da Educação, conseguindo implantar finalmente algo que há muito vinha sendo tentado que é a equiparação de todos os estabelecimentos secundários ao colégio D. Pedro II; sendo nesse momento que a Educação brasileira passa a ter o formato que existe até os dias de hoje.

De forma geral, todas estas reformas foram, direta ou indiretamente, influenciadas

pelas ideias de Rui Barbosa, intelectual que debateu inúmeras questões referentes a sociedade brasileira. Estando em consonância com as ideias vinda dos países europeus e dos E.U.A, apontava a necessidade de o Brasil se modernizar, para chegar no mesmo patamar desses países. Para tal, levou em consideração diversas questões, inclusive o fim da mão de obra escrava.

Ligado aos ideais liberais, muito por influência do pai, Barbosa formou-se em direito na cidade de Recife, e defendeu com afincos inúmeras questões ao longo do tempo, sendo um grande entusiasta da criação da República. Entendia que o progresso não seria alcançado se não fossem mudadas as relações de trabalho e modernizada a sociedade civil. Nesse processo, envolveu-se com as questões mais polêmicas, como a separação entre a igreja e o Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a questão eleitoral, a abolição, a imigração e a importância de se incentivar a industrialização no país.

Sobre a Educação Barbosa teceu inúmeras considerações, abarcando todos os níveis de ensino desde o primário ao ensino superior. Assim, Barbosa recomendava a criação de um sistema nacional de ensino, se espelhando nos países que admirava, apontando o atraso que o Brasil vivia e precisava superar, citando diversos países como exemplo de investimentos em instrução.

Para superar tal questão apontava a necessidade de vultuosos investimentos do Estado no ensino:

[...] não se quer gastar com instrução então é melhor que não se faça nada. Uma nação que não investe em educação é abatida e assolada pela ignorância. Nações prósperas, são nações que investem em ciência (BARBOSA, 1942, p. 12)

Rui Barbosa acreditava que o Brasil precisava se enquadrar no movimento das transformações sociais do seu tempo, que ocorriam no mundo todo. E uma Educação pública livraria o país de muitos problemas de ordem social, sendo de extrema importância para o fortalecimento da nação e formação do nosso povo. Daí a importância de uma educação pública que chegasse em todos, pois a falta de Educação para o povo era vista como um atraso à modernização.

Barbosa também fez importantes considerações sobre a estrutura interna da escola, em especial as metodologias de ensino. E é nesse aspecto que suas considerações ganham destaque para o ensino da disciplina geográfica. Barbosa esteve presente em inúmeros debates sobre educação tendo acessos as mais modernas

metodologias da época, o que colocava em questão sobre o método ultrapassado do ensino descritivo das escolas brasileiras.

Quanto o ensino de Geografia, os pareceres de Barbosa trouxeram importante significado. O método intuitivo ou “lições de coisas”, foi o empregado por Rui Barbosa dentro de seus pareceres. Tal método, como nos aponta Mormul:

[...] pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Fundamentado nas ideias de Pestalozzi e Froebel, implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso, seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em “lições de coisas”.[...] (MORMUL, 2009, p. 92)

Ainda sobre os métodos de ensino Barbosa apontava a necessidade de se trabalhar com mapas e globos, para melhor visualização e despertar o interesse dos estudantes, assim como para ensinar Geografia era necessário contato direto com os meios naturais como aponta Mormul, levando ainda em consideração a influência que Pestalozzi exerceu sobre ele:

[...] Pestalozzi defendia que o conhecimento era desenvolvido por meio das atividades cotidianas. Defendia a ideia de que era com a natureza que as crianças aprendiam geografia. Assim, o seu ensino não ficava preso a esquemas, mapas ou globos, só em contato com a terra, as primeiras noções de Geografia seriam dadas. (MORMUL, 2009, p. 119).

Demonstrava como o processo de ensino de Geografia poderia trazer inúmeras possibilidades aos estudantes, assim como ensina-los a amar e conhecer sua pátria e os fazendo se reconhecer como parte desse universo. Assim, o ensino de Geografia constituía num grande instrumento para a formação desse novo cidadão contemporâneo.

Barbosa foi um autor que dialogava com seu tempo, estando em consonância com os diversos debates da época. Sua ação é reflexo das transições que o Brasil vivenciava na passagem do Império para a República e da busca pela consolidação de um projeto nacional.

De todo modo, mesmo após o grande momento de euforia educacional vivenciado na década de 20, que trouxe importantes questões ao projeto educacional, o período da primeira república, que chega ao fim com a ascensão de Vargas ao poder, não trouxe mudanças tão significativas em relação ao Império. Continuávamos sem um sistema

nacional de Educação, apesar das inúmeras tentativas representada pelas reformas. O governo federal pouco fazia sobre o ensino primário no território nacional. O ensino secundário continuava irregular, com um sistema não-seriado em diversos lugares, sendo que só visava preparar para o ensino superior. E não se tinha criado um projeto de Universidade para o país.

A mudança de conjuntura que adveio com a revolução de 30, legou ao Brasil um dos períodos mais marcantes da sua história. Foi nesse período que as primeiras Universidades foram fundadas. Para a Geografia, a época foi marcada pela sua institucionalização na academia com a missão francesa que fundou o Departamento de Geografia da USP em 1934, e a criação do IBGE.

Após a Revolução é criado o Ministério da Educação e as secretarias de Educação dos Estados, assim o governo federal procurou ampliar sua participação na Educação nacional como um todo, sendo um movimento centralizador, assim como desenvolver instrumentos capazes de propiciar a articulação dos sistemas que até então estavam isolados. O governo pós-revolução buscou uma maior integração com o movimento educacional, convidando educadores para auxiliá-lo na sua nova política educacional. Muitos educadores aceitaram fazer parte desse movimento de transição.

Foi nesse contexto que Fernando de Azevedo redigiu o Manifesto que foi assinado por importantes membros da elite intelectual brasileira. Esses educadores eram adeptos de um ensino laico, se opondo a educadores católicos, gerando um incomodo no novo governo que não conseguia articular os dois setores.

O manifesto teve 26 assinaturas, dentre personalidades já conhecidas e intelectuais que se tornariam reconhecidos a partir daquele momento. Dentre as principais ideias defendidas no Manifesto destacam-se, como apontado por Piletti e Piletti (2014):

- Educação como ponto essencial da democracia no Brasil, com uma maior integração de todos os grupos sociais.
- A Educação pública, obrigatória, gratuita e sem qualquer tipo de segregação de cor e gênero, desenvolvendo-se em estreita ligação com a comunidade.
- A Educação única, com os seus vários graus articulados, para atender as diversas fases do desenvolvimento humano.
- Todos os professores devem ter formação universitária.

O manifesto apesar de se referir a Educação e de colocá-la em primazia na relação com outros problemas sociais, não desconsidera que suas reformas têm que estar associadas com as inúmeras outras reformas que o País precisava. E no que já foi apontado, tece uma crítica às sucessivas reformas que mais do que resolver o problema, auxiliou para sua desarticulação:

[...] Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solides econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes.

Mais do que só um documento histórico sobre a conjuntura educacional da época, o manifesto representou toda uma ideia metodológica de ensino, com debates vinculados aos mais recentes pensamentos da educação na época, compreendia as problemáticas sociais de uma educação elitista, demonstrando a urgência de garantir uma escola pública, gratuita e sem discriminação de cor ou sexo, como um aporte para ascensão social.

Criticava os conteúdos por se distanciarem da vida prática dos estudantes, apontando como tem que se adaptar aos interesses dos alunos, e reafirma como a educação reflete a estrutura da sociedade, variando em cada época. Como aponta Ghiraldelli (2009, p. 43):

O documento de 1932 toma como ponto de partida a premissa de que a “educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”. Lembrando que cada classe tem suas opiniões particulares sobre a educação, afirma que “um longo olhar para o passado”, nos permite perceber que o ideal a ser alcançado pela educação varia segundo cada época, sempre “de acordo com a estrutura e as tendências sociais”, extraindo sua vitalidade da “própria natureza da realidade social”.

A primeira constituição do governo Vargas é marcada por incluir um importante capítulo sobre Educação, estabelecendo inúmeros pontos importantes como a Educação como um direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral e a sua gratuidade, assim como a assistência a estudantes necessitados.

Neste contexto, o conhecimento Geográfico sofreu inúmeras mudanças ao longo

da República, desde uma crítica profunda a seu caráter descritivo e mnemônico que só cansava a memória do aluno, já presente nos pareceres de Rui Barbosa, ao estabelecimento do curso de Geografia no ensino superior, marcado pela fundação da USP e o estabelecimento da dita Geografia moderna, com a missão francesa que institucionalizaria esse saber universitário no Brasil.

A transição para a República e os primeiros anos da mesma não representou uma mudança drástica no ensino de Geografia, tendo sido reeditados os mesmos livros utilizados no império, mantendo ainda uma tradição puramente descritiva; mesmo assim a Geografia foi abordada por todas as reformas que marcaram esse período, e com debates profundos sobre sua metodologia e ensino, destacando o grande papel que a volta de Delgado de Carvalho para o Brasil representou nesse movimento, autor que teceremos importantes considerações no decorrer do texto.

Assim a geografia mesmo com a relativa manutenção de seus métodos nos anos iniciais da República foi sofrendo gradativa transformação, até seu estabelecimento como ensino universitário, sobretudo criado para a formação de professores. Esse processo de transformação do conhecimento geográfico pode ser observado nas inúmeras reformas educacionais do período que já citamos acima, essas reformas deixaram para a Geografia::

- **Reforma Constant:** Nessa reforma a Geografia se encontrava presente nos sete anos de curso, e teve sua metodologia afetada pela metodologia da “lição de coisas”, proposta na reforma e já bastante discutida nos pareceres de Barbosa. Assim, representou alterações metodológicas e pedagógicas no seu ensino, tentando excluir o excesso de detalhes que tornava seu ensino um aborrecimento centrado na memorização. O maior ponto de destaque, entretanto está na mudança de escala que o ensino da Geografia passa a ter, sendo a Geografia local o melhor método para organizar o ensino geográfico.

- **Reforma Luís Alves-Rocha Vaz:** se caracteriza por ser a que mais representa mudança no que concerne o ensino de Geografia sendo clara a influência da orientação moderna da disciplina trazida ao Brasil, principalmente por Delgado de Carvalho, assim, o ensino de Geografia ganha um maior detalhamento na grade e inúmeras recomendações metodológicas, apontando a importância do uso de cartas e o ensinamento de como lê-las, dando ao ensino um cunho prático.

No que concerne a produção didática com a fragmentação do Império e das condições que possibilitaram o desenvolvimento inicial da disciplina geográfica, houve

uma queda da produção didática da Geografia nesses anos iniciais da República. Tal produção volta a apresentar crescimento a partir de 1910 com a consolidação dos ideais da República tendo encontrado seu pico a partir de 1930, momento que pode ser relacionado com criação dos cursos universitários e a intensa ligação entre ensino e pesquisa vinculado nesses anos iniciais da Universidade.

Tal momento, também pode ser compreendido como sinal da crise que a Geografia apresentada com intensa crítica ao seu modelo de ensino descritivo e mnemônico, já presente nos pareceres de Rui Barbosa e em autores como Said Ali e Delgado de Carvalho, que ajudaram no estabelecimento de uma Geografia dita moderna no Brasil.

O movimento de resgate histórico que ocorreu na Geografia a partir da década de 70 levou ao aumento no número de estudos da historiografia da Geografia como disciplina escolar, também levou ao resgate e análises sobre autores importantes para a consolidação desse conhecimento no Brasil, sendo marcantes o caso de professores como Delgado de Carvalho e Pierre Monbeig.

Esse processo é de fundamental importância após um processo de ruptura na Geografia brasileira, que ao inserir a dita Geografia crítica, muitas vezes desconsiderou o que foi produzido na disciplina até então; cabe entender que esse movimento de resgate não se baseia em uma romantização desses autores, mas vinculando sua produção ao momento histórico que a engendrou, entender as complexidades das suas obras, muitas vezes esquecidas e homogêneas sobre o termo pejorativo de “Geografia tradicional”.

Delgado de Carvalho, desse modo, foi um dos autores que acabou ganhando atenção nesse movimento, sendo um autor de fundamental importância para entender o debate geográfico no período da primeira República e da consolidação da Geografia moderna. Tendo sido formado na França, em contato com renomados estabelecimentos de ensino daquele continente, trouxe para o Brasil importante influência do que se produzia na Europa em relação à Geografia. Contudo, cabe destacar que o debate abordado por ele não foi feito de forma isolada, tendo estado muito atento ao que se produzia nas terras brasileiras já naquele período.

Ao voltar para o Brasil, é aprovado para lecionar no Colégio D. Pedro II, onde passa a ministrar aulas de Geografia sendo responsável por introduzir de maneira mais concisa uma Geografia dita moderna, tecendo importantes trabalhos epistemológicos. Seu livro: *Methodologia do Ensino Geographico*, foi a principal referência desse processo além de mostrar claramente sua vinculação com o ensino da disciplina.

A sua crítica forte ao caráter mnemônico e descritivo de como a Geografia era ensinada no Brasil, além de demonstrar seu posicionamento sobre essa disciplina revela a dificuldade de se transpor essa característica que já vinha sendo criticada, como vimos, desde os pareceres de Rui Barbosa. Dentre as características defendidas por Delgado para a educação, Rocha (1998) aponta as seguintes:

- Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de Geografia se não tivesse como ponto de partida a fisiografia.

- Chamou também atenção para o fato de ser uma das principais características da Geografia moderna o uso do método comparativo. Diferenciando a Geografia tradicional da moderna, afirmou ser aquela a que estuda “o *universo e seus habitantes*”, enquanto esta estudaria o “*universo em relação aos seus habitantes*”. As concepções eram diferentes sobretudo em função do método sobre o qual a segunda se assentava.

- Carvalho propôs, também, que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas aulas de Geografia, o assunto principal de estudo. As noções sobre outras regiões deveriam ser somadas como informações a mais, de caráter suplementar e comparativo.

A referência a Delgado de Carvalho não reflete apenas sua importância para uma mudança metodológica do ensino da Geografia e da ciência geográfica, já que trabalhou com uma ampla diversidade de temas, mas leva em consideração sua grande importância para o debate educacional e político mais abrangente do período, tendo participação ativamente no colégio D. Pedro II, atuando na Universidade do Brasil e assinado o Manifesto dos pioneiros sobre a educação nova, importante documento do início dos anos 30.

No que concerne a Geografia foi professor da disciplina no colégio D. Pedro II e na Universidade do Brasil, assim como atuou no IHGB e foi responsável pela organização do primeiro curso superior de atualização dos professores de Geografia em 1926.

5. Conclusão

A pesquisa realizada, mais do que trazer respostas absolutas sobre o processo de institucionalização da disciplina Geográfica no Brasil: primeiro como disciplina escolar e posteriormente como conhecimento universitário. Serviu como um aporte. Uma porta de entrada para um tema que, por mais que crescente na atualidade, ainda se encontra restrito, que é o debate sobre a formação da Geografia como disciplina escolar, dentro da história do pensamento geográfico brasileiro.

Assim sendo, busquei ao longo dos caminhos traçados por ela fazer breves considerações sobre os diversos momentos desse processo, afinal, se não dava para abarcar o processo na sua totalidade, visto qual era a ideia inicial do projeto e a opção por um tempo tão longo de análise indo até o período jesuítico na colônia, dava para trazer pontos que fossem fundamentais para compreender um pouco dessa historicidade da disciplina geográfica.

Tentar abordar as inúmeras mediações desse processo, mesmo sem ser de maneira profunda, foi um modo que encontrei de demonstrar as complexidades do tema. Sendo assim, questões sobre como se dão a transmissão do ensino implícito de Geografia na colônia, e a relação apontada por Rocha (2000) entre a Geografia dos professores e a Geografia dos Estados já nesse momento; sobre o número restrito de obras didáticas produzidas por mulheres, a relação entre mercado editorial e livro didático; o debate sobre as inúmeras revoltas provinciais e sua produção geográfica; a influência do colégio D. Pedro II e a relação que ensino de Geografia teve com os institutos geográficos como o IHGB ao longo do Império; além a ligação que o ensino e pesquisa teve nos anos iniciais da Universidade de São Paulo; aparecem aqui como mediação fundamental desse processo, e como um convite a quem quiser se aventurar por um tema tão abrangente e pouco explorado.

De todo modo, distinguimos três períodos distintos no decorrer do projeto, passando desde seu ensino implícito no período colonial, onde fazia parte de um ensino jesuítico, focado principalmente no ensino religioso e nos clássicos. Como vimos, nesse momento não se apresentou condições históricas para que o ensino de Geografia se consolidasse como disciplina autônoma, vinculado ao seu processo de consolidação com o nascimento dos Estados-nações; desse modo, na colônia fragmentada e subjugada a metrópole portuguesa, com uma grande massa escrava, não se apresentava a necessidade e se moldar um cidadão brasileiro.

Tais condições se modificaram com as guerras napoleônicas na Europa, que levou a fuga da família real para o Brasil, momento que mudou os status da então colônia. Foi nesse momento que a necessidade de se conhecer melhor o território, e de formar funcionários que pudesse modernizar o país que faz surgir as primeiras escolas superiores no Brasil, sendo que a Geografia aparece pela primeira vez como disciplina na acadêmica real militar.

Vinculado a isso, o processo de independência vivenciado no final do período joanino, levou o Brasil a se consolidar como país independente, momento no qual novas condições passam a se apresentar para a elite dirigente. Com a necessidade de trazer uma unidade para o recém-formado Império, que se encontrava fragmentado, a Educação pública começa a ganhar novo status junto com a Geografia. Apesar de não podermos tratar esse processo de sua entrada no currículo como algo homogêneo em todo o território, pois como vimos tal fato se deu de maneira diversa nas primeiras províncias, o marco de sua institucionalização se deu com a criação do colégio D. Pedro II, em 1837.

Desde então a Geografia esteve durante todo o período do Império e da Primeira República na grade escolar, o que ajudou na criação de uma cultura geográfica no País, período marcado por alguns pontos importantes nesse de consolidação da disciplina, como a criação do IHGB (1838) e de outras instituições geográficas nas diversas províncias, a sua exigência como necessária para o ingresso nas faculdades de Direito e o processo que culminou na criação do curso de Geografia na fundação da Universidade de São Paulo em 1934; muito devido a necessidade de formação de professores.

A passagem do Império para Primeira República, assim como todo o seu desenvolvimento foi marcado por um debate forte sobre Educação, que passava a ser vista por membros da elite intelectual como um dos grandes problemas que precisava ser superado para modernização do Brasil. Intelectuais como: Rui Barbosa, Fernando Azevedo, José Verissimo, Delgado de Carvalho etc. foram de grande influência nesse momento; que culminou no lançamento do *Manifesto dos pioneiros pela educação nova*, em 1932.

O momento de criação da USP foi marcado por todo esse debate sobre educação que envolvia todos os estágios de ensino, a necessidade de se construir uma Universidade no País já se fazia presente, assim como necessidade de formação de professores que era visto com um dos grandes problemas da Educação. Daí não

podermos tirar sua criação com a vinculação desse processo.

Tal aspecto esteve muito presente nos anos iniciais do curso de Geografia na Universidade, tendo forte ligação entre as duas dimensões: ensino e pesquisa. Sobre esse momento nos escreve Giroto:

Neste sentido, com Vargas o discurso da unidade nacional passa a ser almejado e alvo de políticas de Estado. E é neste contexto, portanto, que o processo de institucionalização da Geografia como ciência moderna no Brasil intensifica-se, tornando-se mais evidente a partir de 1934, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Sob a influência da Geografia francesa, principalmente das obras de Paul Vidal de La Blache, inicia-se o processo de institucionalização da geografia enquanto saber científico. O primeiro departamento de Geografia é criado, assim como o primeiro curso de formação de professores desta disciplina, ocorrido algum tempo antes no Colégio D. Pedro II. Neste processo de construção da identidade nacional, ensino de geografia também se destaca. Se buscarmos os objetivos da formação da Universidade de São Paulo quando de sua criação, poderemos perceber que a formação de professores destaca-se como um dos principais. Novamente esta constatação é também reveladora de que, pelo menos naquele momento e em discurso, o ensino tinha um lugar privilegiado no interior da hierarquia do saber geográfico. (2010, p. 173 – 174).

Essa marca do lugar privilegiado do ensino na hierarquia do saber geográfico é percebido na obra de Aroldo de Azevedo, um dos primeiros professores do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e escritor de inúmeros livros didáticos.

A historiografia da Geografia por todo esse período é fundamental para entender que a história da geografia está diretamente relacionada com a história do Brasil e a Geografia histórica do nosso território. Compreender um pouco como se deu a formação da disciplina é compreender um aspecto importante dos caminhos percorridos pela sociedade brasileira no passado e os caminhos que serão percorridos no futuro, e questionar qual será o papel do conhecimento geográfico nisso tudo, e qual a defesa que precisamos empregar para a manutenção da Geografia na grade curricular do ensino básico, e a sua fundamental importância, se não para a construção do nacionalismo, como foi outrora, para a compreensão das inúmeras particularidades da realidade brasileira.

6. Referências

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. *A instrução da Primeira República: a união e o ensino secundário na Primeira República*. Concurso para professor titular da Faculdade de educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v X, t, II, 1947.

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*. Dissertação de Doutorado. Rio Claro: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2010.

CHERVEL, A. *História as disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & educação, 2, 177-229.

CUSTÓDIO, Vanderli. *Do colégio D. Pedro II à sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias*. 2006.

FREITAS, Inês Aguiar de. *Para pensar um novo mundo: A Geografia dos jesuítas no Brasil*. Mercator – Revista de Geografia da UFC. Ano 02. Número 03, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação brasileira*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROTTTO, Eduardo Donizete. *O lugar do ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil*. Perspectivas Geográficas, Unioeste, n. 8, p . 166 – 185. 2010.

GOMES, Daniel Mendes. *Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 – 1896)*. 2016. Dissertação (Doutorado). PUC-SP

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

MAIA, Eduardo José Pereira. *A Geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889*. Dissertação (Doutorado). 2014. UFMG.

MARY, Cristina Pessanha. *A Geografia no Brasil nos últimos anos do Império*. *Revista da SBHC*, Rio de Janeiro, v. 3, n.2 p. 156-171, 2005.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil*. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, p. 166 – 176, 1991.

MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil*. 2. Ed. São Paulo:

MORMUL, Najla Mehanna. *O ensino de Geografia no projeto educacional de Rui Barbosa*. Dissertação (Mestrado). 2009. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Loyola, 2000. 311 p.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação*. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2014. 240 p.

SILVA, Jeane Medeiros. *A bibliografia didática de Geografia: História e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)*. 2012. Dissertação (Doutorado). 2012. UFU.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Apresentação”. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geográfica no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942). Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1996.

_____. *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, n.15, p. 129 – 144. 2000.

_____. « *Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira* », *Terra Brasilis* [Online], 1 | 2000, posto online no dia 05 Novembro 2012, consultado o 16 Agosto 2017. URL : <http://terrabrasilis.revues.org/293> ; DOI : 10.4000/terrabrasilis.29