
POR UMA GEOGRAFIA MODERNA NA SALA DE AULA: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
Rua Augusto Corrêa, nº 01, Cid. Universitária - Inst. Ciências da Educação – UFPA – CEP. 66.000-00 Belém (PA)

Fone: 091-81279300 - genylton@gmail.com

RESUMO

O presente texto visa divulgar parte dos resultados de minhas pesquisas sobre a história da geografia escolar brasileira. A discussão que faço sobre este objeto está ancorada nos aportes teórico-metodológicos produzidos pelos autores do campo temático denominado de história das disciplinas escolares. A perspectiva de minha análise é sócio-histórica. Produzido a partir dos aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, este estudo lançou mão dos procedimentos inerentes à pesquisa bibliográfica e se redimensionou em função do uso dos passos propostos pela pesquisa documental. Aqui são apresentadas as análises que realizei sobre as reflexões e proposições apresentadas por Rui Barbosa (no final do século XIX) e Delgado de Carvalho (primeiras décadas do século XX) acerca da necessidade de renovação no ensino da geografia praticado nas escolas brasileiras. Estas reflexões e propostas foram socializadas por estes autores em dois textos que julgo de suma importância para a compreensão das transformações epistêmico-didáticas que a geografia escolar brasileira passou a vivenciar a partir das últimas décadas do século XIX. Neles identifiquei a defesa de um ensino de geografia assentado nos princípios científicos que vicejavam naquele momento histórico, e que propunham a introdução, nas salas de aula, de uma geografia moderna, que deveria ser ensinada através de uma pedagogia moderna.

Palavras Chave: Currículo, História das Disciplinas, História da Geografia Escolar, Geografia Moderna, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The object of this paper is the history of the Brazilian geography taught at school. The perspective of the study carried through this paper was the socio-historical based on the theory-methodological support of the thematic field called of history of the disciplines taught at school. The objective of this work is to analyze the reflections and proposals elaborated by Rui Barbosa and Delgado de Carvalho on the education of geography in Brazil in the end of century XIX and beginning of century XX, ideas that had been socialized in two texts, that in my opinion, are basics for the understanding of the posterior epistemic didactics transformations that these disciplines suffered after this period. In these two texts was made the defence of a modern geography, whose teaching should be based on the principles of positivist science. The qualitative inquiry has used the procedures of documentary and bibliographic research.

Key Words: Curriculum; History of the disciplines of school, History of geography taught at school, Modern geography, Education of geography.

RÉSUMÉ

Le sujet de cet article c'est l'histoire de géographie scolaire brésilienne. Je propose une analyse socio-historique de cet objet d'étude. Mes analyses utilisent les apports théoriques et méthodologiques de l'histoire de les disciplines scolaires. L'objectif de mon travail est donc d'analyser les réflexions et propositions construits pour Rui Barbosa et Delgado de Carvalho sur la géographie que était enseigné au Brésil à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, socialisés en deux textes qui, à mon avis, sont capitale pour la compréhension de les transformations épistémique-didactiques que cette discipline scolaire a vécu d'après cet période. Le point de départ sera une étude qualitative développée à partir d'une méthodologie de recherche qui utilise l'analyse bibliographique et le analyse de documentation concernant à ces propositions.

Mots Clés: Curriculum ; Histoire de les Disciplines scolaire; Histoire de la Géographie scolaire; Géographie moderne; Enseignement de la géographie;

Introdução

Já há algum tempo vem dedicando-me ao estudo da história da geografia escolar brasileira. Tenho abordado este objeto a partir dos aportes teórico-metodológicos produzidos pelos autores do campo temático denominado de história das disciplinas escolares. Minhas análises vêm sendo feitas a partir de uma perspectiva sócio-histórica e nos estudos anteriormente realizados, busquei responder às inquietações

a exemplo do porquê da geografia ter sido selecionada para fazer parte de nosso currículo escolar, que interesses justificaram a sua inserção e manutenção nos desenhos curriculares prescritos pelos elaboradores de políticas curriculares, ou mesmo acerca dos saberes que por ela foram sendo oficialmente veiculados ao longo do tempo em que esta disciplina tem-se feito presente nas escolas brasileiras.

Acredito que para melhor compreender-mos a geografia escolar que se faz presente em nossas salas de aula, faz-se necessário que identifiquemos e analisemos as transformações epistêmico-didáticas que esta disciplina sofreu ao longo do tempo e o porquê destas transformações terem ocorrido. É com o objetivo de contribuir um pouco mais com este processo, que apresento este texto sobre as reflexões e proposições apresentadas por Ruy Barbosa (no final do século XIX) e Delgado de Carvalho (primeiras décadas do século XX) acerca da necessidade de renovação no ensino da geografia praticado nas escolas brasileiras.

O escopo principal deste artigo é a análise de dois textos que julgo de suma importância para a compreensão das transformações epistêmico-didáticas que a geografia escolar brasileira passou a vivenciar a partir das últimas décadas do século XIX. Neles identifico a defesa de um ensino de geografia assentado nos princípios científicos que vicejavam naquele momento histórico. Propunha-se o ensino de uma geografia moderna através de uma pedagogia moderna. Neles se defendeu o ensino de uma geografia assentada em bases científicas, cujos conhecimentos só seriam válidos se produzidos a partir do uso do método racional. O ensino desta geografia deveria ser feito a partir de uma pedagogia também moderna, preocupada com a aprendizagem ativa, participativa e que defendia o uso de métodos intuitivos nas salas de aula.

Apresento, neste artigo, os resultados de minhas leituras realizadas sobre os pareceres acerca da “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, elaborado por Ruy Barbosa em 1882 - mais particularmente em relação ao trecho em que são feitas de um lado, considerações em relação à geografia ensinada, e de outro, apresentam-se propostas em relação ao devir desta disciplina nas escolas brasileiras; e sobre o livro escrito em 1925 por Delgado de Carvalho, intitulado “**Methodologia do Ensino Geographico** (introdução aos estudos de geografia moderna)”, considerado obra pioneira sobre o ensino da geografia moderna no Brasil.

O olhar que lanço sobre estes dois textos é um olhar contextualizado. Busco apreendê-los, considerando o espírito de época que animou a produção dos mesmos. No processo de análise, chamei para o diálogo, a partir de uma revisão bibliográfica, outros autores que em outros momentos lançaram seus olhares sobre estes dois personagens e suas obras. Com eles convirjo e/ou divirjo, movimento considerado por mim fundamental no processo de construção da análise realizada.

Produzido a partir dos aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, este estudo lançou mão dos procedimentos inerentes à pesquisa bibliográfica e se redimensionou em função do uso dos passos propostos pela pesquisa documental. Sua organização foi feita em quatro tópicos: um primeiro, no qual apresento aos leitores minhas incursões teóricas sobre a geografia moderna; um segundo, onde apresento os resultados de minhas análises sobre as críticas e proposições feitas por Ruy Barbosa acerca da geografia escolar; um terceiro onde analiso o texto de Delgado de Carvalho; e um quarto item, onde apresento minhas considerações finais sobre o tema tratado.

Geografia moderna: sobre o que estou falando?

Bastante antigas são as origens do conhecimento geográfico. Porém, devemos ressaltar que, durante muito tempo, os temas apresentados sob a denominação de “Geografia” eram bastante diversificados, não apresentando mesmo um conteúdo unitário. Além disso, enfatizo que este conhecimento, apesar de suas origens tão remotas, encontrou-se por muito tempo disperso. Este estado de coisa só começou a se modificar por volta do final do século XVIII. Moraes, explicando este processo afirma que:

Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de um conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designa-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre

lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. (1990:33-34)

Sodré (1989) identifica alguns aspectos que segundo ele são marcos no processo de produção de um conhecimento geográfico renovado. São eles: o alastramento das relações capitalistas e o correspondente declínio do feudalismo; a revolução burguesa ocorrida na Inglaterra em 1688; e o início do processo revolucionário que efetivou, também na França, nos fins do século XVIII, a classe burguesa no poder. Com estes acontecimentos finda o longo período preparatório do surgimento da Ciência geográfica. Chegava ao fim a por ele denominada “pré-história da geografia”.

Os conhecimentos geográficos que lentamente haviam sido acumulados, e que em decorrência direta do mercantilismo e colonialismo sofreram significativos acréscimos, no bojo do processo de divisão dos campos de estudos e de pesquisas iniciados por volta do fim do século XVIII, começam a ser sistematizados com o objetivo de dar corpo a uma disciplina especializada.

Para Moraes (1990), os pressupostos que alicerçaram a sistematização da geografia foram os seguintes: a) o conhecimento efetivo da extensão real do planeta. b) a existência de um repositório de informações sobre variados lugares da Terra. c) o aprimoramento das técnicas cartográficas. d) a busca filosófica de explicação racional do mundo, em contraposição à ordem feudal apoiada numa explicação teológica da realidade. Esta tentativa de explicação racional de todos os fenômenos abarcava o temário tratado pela Geografia, sendo por isso um fundamento geral da sistematização desta disciplina; e) as concepções resultantes do pensamento iluminista. f) as teorias produzidas pela Economia Política. g) o Evolucionismo que permitiu ao temário geográfico obter necessário reconhecimento de sua autoridade.

Já no início do século XIX, afirma ainda Moraes, uma série de condicionantes que permitiam a efetivação da sistematização da Geografia, enquanto ciência, encontrava-se suficientemente materializadas.

A Terra estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. O colonizador europeu detinha informações dos pontos mais variados da superfície terrestre. As representações do Globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. A fé na razão humana, posta pela Filosofia, abria a possibilidade de uma explicação racional para qualquer fenômeno da realidade. As bases da ciência moderna já estavam assentadas. As ciências naturais haviam constituído um cabedal de conceitos e teorias, do qual a Geografia lançaria mão, para formular seu método. E, principalmente, os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas. (MORAES, 1990:40-41).

O edifício da geografia moderna foi sendo construído sob fundamentos positivistas. Não foi à toa que o caráter empírico, restrito meramente ao fenomênico e pautado na observação, marcou os trabalhos científicos produzidos pelos (as) geógrafos (as) filiados (as) a esta concepção filosófica e metodológica.

A influência positivista também far-se-á notar na idéia, tornada máxima entre os (as) mesmos (as) geógrafos (as), de que só existia um único método comum a todas as ciências. Para eles (as), por não existir diferença qualitativa entre os domínios das ciências da natureza e os das ciências da sociedade, um único método poderia ser adotado, qual seja: o método das ciências naturais¹, já que estas se encontravam mais desenvolvidas e poderiam servir de modelo pelo qual as demais deveriam se orientar. Por trás de tal concepção, está a necessidade de naturalização dos fenômenos sociais por parte de uma ciência que “sempre procurou ser uma ciência natural dos fenômenos humanos”. (MORAES, 1990:23).

Por conta também dos fundamentos positivistas que alicerçaram a nascente geografia científica, quis esta ser a “ciência de síntese”. Assim sendo, propunham os (as) geógrafos (as) que seria próprio desse ramo do saber, trabalhar com o conjunto de fenômenos que compõe o real, ou seja, sobre tudo o que existe ou interfere na superfície da Terra, poderiam eles (as) lançar mão a fim de integrar seus estudos. Foi

por compactuar com esta máxima que Emmanuel de Martonne, numa clássica definição elaborada para a nossa ciência, afirmou ser ela um tipo de saber que tem como objetivo compreender a “distribuição na superfície do globo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, as causas dessa distribuição e as relações locais desses fenômenos”. (apud PEREIRA, 1989:50).

Do período que se estende da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, a geografia, consolida-se enquanto ciência dotada de princípios e métodos próprios. Sobre os mesmos assim se manifesta Moraes:

Estes princípios, formulados a partir da pesquisa de campo, seriam conhecimentos definitivos sobre o universo de análise, que o geógrafo não poderia deixar de lado em seus estudos. (...) A saber, são eles, para ficar apenas nos mais expressivos: O ‘princípio da unidade terrestre’ - a Terra é um todo, que só pode ser compreendido numa visão de conjunto; o ‘princípio da individualidade’ - cada lugar tem uma feição, que lhe é própria e que não se reproduz de modo igual em outro lugar; o ‘princípio da atividade’ - tudo na natureza está em constante dinamismo; o ‘princípio da conexão’ - todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se inter-relacionam; o ‘princípio da comparação’ - a diversidade dos lugares só pode ser apreendida pela contraposição das individualidades; o ‘princípio da extensão’ - todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; o ‘princípio da localização’ - a manifestação de todo fenômeno é possível de ser delimitada. (...) Deve-se ressaltar que a idéia de princípio é bastante cara ao pensamento positivista, o que reafirma o juízo de que a Geografia deve sua unidade a um fundamento comum com esta corrente filosófica. (1990:25-26).

O estabelecimento destes princípios permitiu à geografia se libertar da pura preocupação com a descrição, herança ainda da Geografia Clássica. Buscava-se a partir daquele momento oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como identificar as causas de sua distribuição. Já não se pretendia mais apenas descrever o fenômeno (corografia), era necessário estudá-lo (corologia).

A geografia adquire, pois o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação. Iniciava-se a fase da descrição explicativa da Terra e dos fenômenos nela manifestos (sejam os sociais, sejam os naturais).

A institucionalização da Geografia Moderna nas Universidades se deveu, principalmente, à necessidade de formação de professores (as) para atuarem no ensino de geografia nas escolas de nível primário e médio. Conforme nos ensina Capel & Urteaga

La presencia invariable de la geografía en los programas de enseñanza básica cuanto estés se fueron fijando durante el siglo XIX obligó a formar profesores de geografía, lo cual a su vez, impulsó la creación de cátedras universitarias (1984:18).

Ao contrário da maioria das disciplinas escolares, que emergiram de ciências mães já legitimadas academicamente, a geografia escolar foi responsável, em grande parte, não só pela legitimação da nova ciência, como também pela sua institucionalização.

O caso brasileiro não foi diferente. Apesar de alguns estudos geográficos desenvolvidos no país, a partir do século XIX terem sido realizados sob os pressupostos da moderna geografia, esta só seria reconhecida enquanto saber institucionalizado, após a década de 1930. É interessante que chamemos atenção para o fato de ter sido a geografia moderna primeiramente veiculada nos currículos escolares e só posteriormente nas Universidades, pois isto reforça a idéia que defendo nos meus trabalhos anteriormente produzidos, que é a da autonomia que as disciplinas escolares possuem em relação as suas ciências ou saberes de referência.

Se é verdade que apenas a partir da década de 1930 ocorrerá a institucionalização da geografia moderna nas escolas, em função da sua prescrição feita por meio das legislações oficiais regulamentadoras do ensino nacional, o clamor por uma mudança epistêmico-didática já fazia eco desde o final do século XIX, tal como podemos aferir ao lermos e analisarmos as propostas presentes nos pareceres elaborados

por Rui Barbosa acerca da “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, em 1882.

A Proposta para o ensino de geografia nos pareceres sobre a “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”

Durante um largo período de existência da geografia escolar brasileira, foi bastante comum entre os (as) professores (as) desta disciplina, a prática da legitimação de saberes assentados numa concepção clássica de geografia ou que pelo menos dela se aproximasse². Nas últimas décadas do século XIX, porém, este estado de coisa começa a ser abalado. A geografia escolar até então praticada torna-se objeto de questionamentos não só no que diz respeito aos seus conteúdos, mas também (e sobretudo) em relação aos métodos de ensino adotados pelos seus/suas professores/as.

Na esfera oficial, tal realidade torna-se mais explícita quando da concepção dos famosos pareceres legislativos sobre a reforma educacional decretada por Leôncio de Carvalho, elaborados que foram por Ruy Barbosa, em 1882, quando de sua função de relator da Comissão de Instrução da Câmara (ele era então Deputado pela Bahia na Assembléia Geral do Império Brasileiro).

Para que possamos compreender a necessidade de tais pareceres, necessário se faz contextualizarmos os motivos que provocaram o surgimento dos mesmos.

Em 19 de abril de 1879, foi baixado por Leôncio de Carvalho o Decreto nº 7247, com o fim de normalizar o ensino primário e secundário no Município da Corte, os exames de preparatórios, além de reformar o ensino superior em todo o país. O ministro dos Negócios do Império optou por baixar um Decreto em detrimento da tramitação usual, que exigia o encaminhamento de projeto ao legislativo para as necessárias discussões e deliberações. Leôncio de Carvalho tinha pressa e quis evitar as prolongadas discussões e o surgimento de impasses. Em consequência do procedimento legal adotado, só pôde entrar em vigor, imediatamente, as deliberações que não provocassem aumento de despesas ou que dependessem da autorização do poder legislativo. Desta forma, apenas os itens referentes ao ensino superior entraram em vigor através do Aviso de 21 de maio de 1879, enquanto que os demais tópicos presentes na matéria foram encaminhados para a apreciação da Comissão de Instrução da Câmara para os necessários estudos.

Como estava determinado pela lei, o Decreto foi levado à apreciação do Legislativo, e, em consequência, encaminhado à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, para que lá fosse elaborado um parecer que servisse de subsídio para as discussões que seriam realizadas naquela casa. O parecer elaborado pelos membros da Comissão, cujo relator era o Deputado Ruy Barbosa, se fez acompanhar de um Projeto Substitutivo ao Decreto por eles analisados. Com a cooperação³ dos também Deputados Thomaz de Bonfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna, Ruy Barbosa apresentou dois pareceres: o Parecer sobre o ensino secundário e superior em 13 de abril de 1882, e o parecer do ensino primário em 12 de setembro de 1882.

Tais pareceres se constituíram, indubitavelmente, em importantes documentos para qualquer análise acerca da história da educação brasileira e sobretudo para a história do nosso currículo escolar. Para a geografia, mais especificamente, seu significado adquire uma importância ainda maior, pois neles está presente uma proposta que se tivesse sido concretizada traria oficialmente para nossas salas de aulas, a chamada geografia moderna, paradigma então emergente no seio da ciência geográfica e que, segundo a historiografia hoje existente, só viria se manifestar nas escolas brasileiras nos anos 20 deste século.

Na parte do parecer dedicada à disciplina geografia, Ruy deixa bem clara a sua opinião sobre a importância da presença da mesma nos currículos escolares. Concorda ele com o representante da Bélgica na exposição universal que havia sido realizada na Filadélfia em 1876, quando aquele afirmou que a geografia devia fazer parte do programa obrigatório das escolas de todos os países que realmente fossem civilizados. Dessa forma, evidentemente, não poderia ela ser excluída de nossas escolas, pois uma das grandes preocupações de Ruy era colocar o Brasil em pé de igualdade com os países mais desenvolvidos.

Ele, de forma incessante, preocupava-se em fazer comparações entre o Brasil e o “mundo civilizado”, refletindo uma postura comum entre os “letrados” brasileiros da época que desejavam ver o país ao nível do século, igualado principalmente aos países europeus, que deveriam ter seus modelos de sociedade por nós copiados. Com certa indignação, o parecerista chega mesmo a chamar a atenção para o fato de que até mesmo a Argentina encontrava-se em vantagem em relação ao Brasil, pois sua legislação educacional desde 1876 já garantia a obrigatoriedade do ensino de geografia em todas as suas escolas.

Lembra Barbosa que tanto Kant quanto Locke eram da opinião que a instrução das crianças deveria iniciar pela aprendizagem da geografia. Balizado por tão significativos ponto de vistas, defendeu que fosse dado largo espaço para esta disciplina numa reorganização dos programas escolares sob base científica, como a que estava sendo proposta nos pareceres. Citando Herder, afirmou que:

Acusar de aridez o estudo da geografia, o mesmo é que argüir de segura o oceano. Grande assombro seria o meu, se um menino bem dotado não a ficasse amando acima de todas as outras ciências, desde que lha mostrassem sob a forma que lhe é própria. (BARBOSA, 1946:293)

Ruy Barbosa denunciou as mazelas que caracterizavam a prática de ensino desta disciplina no Brasil, demonstrando o quanto estéril era a aprendizagem de geografia nas nossas escolas. Memorizar era a palavra de ordem. Reter o maior número de nomenclaturas era considerado o verdadeiro sentido da aprendizagem.

Estas características podem bem ser percebidas nos programas oficiais para as disciplinas Geografia (1º e 3º anos do ensino médio) e Corografia do Brasil (6º ano do ensino médio) aprovados para o Imperial Colégio de Pedro II⁴ no ano de 1877 (quadro 1), aqui incluídos para servir de parâmetro aos (as) leitores (as):

Como se pode perceber, as críticas realizadas pelo relator refletiam totalmente a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Listas imensas de nomenclaturas faziam parte das enfadonhas aulas de geografia. Noções de astronomia, a fisiografia dos continentes, nomes de países e suas respectivas capitais, seus produtos de exportações, suas localizações, suas fronteiras, a fisiografia do território brasileiro, sua divisão administrativa, capitais e principais cidades das províncias, divisões administrativas e eclesiásticas, dentre outros tópicos, deveriam ser memorizados pelos alunos que constantemente eram sabatinados para dar prova da fixação de “tão importantes conteúdos”. Era a “geografia dos professores” na sua forma mais empobrecida se fazendo presente no processo de formação da juventude brasileira.

Entretanto, de acordo com o ponto de vista defendido nos pareceres, esta concepção de geografia deveria ser excluída das salas de aula. Neste sentido, Ruy Barbosa procurou, a partir de uma análise comparativa com a mesma disciplina ensinada em países como a França, Alemanha, Estados Unidos, Suíça, etc., demonstrar o quanto no Brasil a geografia escolar se encontrava atrasada. Depois de lançar mão de documentos oficiais e obras didáticas existentes em outras nações e compara-las com similares brasileiros foi afirmado no Parecer:

Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia. Tomemos, por exemplo, a Pequena Geografia da Infância, composta para uso das escolas primárias. Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e Estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendidos, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. Então, em vez de principiar pelo município, pela província ou pelo país, o curso consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América (onde o discípulo repete simplesmente o nome da pátria, confundindo, sem uma palavra de distinção, entre os

demais Estados) e à Oceania, para, depois, recomeçando, estudar a geografia particular de todos os países das cinco partes do mundo, e só no fim receber notícias do seu. O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém, quasi todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quasi absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na geografia particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar. (BARBOSA, 1946:306)

Quadro 1 - Programas de 1877 (de acordo com o Decreto nº 6130 de 1 de março de 1876)

ELEMENTOS DE GEOGRAFIA E ARITMÉTICA		COROGRAFIA DO BRASIL
Primeiro Ano	Terceiro Ano	Sexto Ano
<p>- Noções de geografia geral, limitando-se as grandes divisões das terras e das águas e principalmente países com as respectivas capitais, estudadas sobre o mapa. Uma vez por semana, exercícios.</p> <p>- Noções gerais sobre a forma, dimensões e movimentos da Terra.</p> <p>- Divisão das terras e das águas; oceanos.</p> <p>- Países da América e suas capitais.</p> <p>- Países da Europa e suas capitais.</p> <p>- Países da Ásia e suas capitais.</p> <p>- Países da África e suas capitais.</p> <p>- Divisão da Oceania e capitais dos países mais notáveis.</p> <p>- Divisão do Brasil em Províncias e capitais respectivas.</p> <p>Livro Didático: Pequeno Atlas Geral, edição de Aillaud.</p>	<p>- Termos técnicos, divisão dos homens sobre a Terra pelas raças e pelos grupos religiosos e políticos; Descrição física e política dos principais países do globo, mais desenvolvimento dos da América; Mapas organizados pelos alunos.</p> <p>- Brasil.</p> <p>- Repúblicas Platinas.</p> <p>- Chile, Bolívia e Peru.</p> <p>- Republicas da Colômbia e Guianas.</p> <p>- Antilhas e Nova Bretanha.</p> <p>- América Central e México.</p> <p>- Estados Unidos.</p> <p>- Inglaterra.</p> <p>- Dinamarca com Suécia e Noruega.</p> <p>- França.</p> <p>- Bélgica e Holanda.</p> <p>- Alemanha.</p> <p>- Áustria e Hungria.</p> <p>- Suíça e Portugal.</p> <p>- Espanha e Principado de Mônaco.</p> <p>- Sérvia, Romênia e Montenegro.</p> <p>- Reino da Itália e República de São Marino e Andorra.</p> <p>- Turquia e Grécia.</p> <p>- Rússia.</p> <p>- Sibéria e Japão.</p> <p>- China e Indochina.</p> <p>- Indostão e Arábia.</p> <p>- Turquia D'Ásia e Pérsia.</p> <p>- Rússia Transcaucasiana, Turquestão, Afeganistão e Belutchistão.</p> <p>- Barbária e Saara.</p> <p>- Egito, Núbia e Abissínia.</p> <p>- África Ocidental e Central.</p> <p>- África Meridional e Oriental.</p> <p>- Malásia e Terras Antárticas.</p> <p>- Australásia e Polinésia.</p> <p>Livro Didático:</p> <p>1- Pedro de Abreu</p> <p>2- Atlas de Delamarche.</p>	<p>- Fisiografia, divisão administrativa, eclesiástica e judiciária; Instituições, estatística, sinopse da Constituição Política do Império.</p> <p>1- Esboço histórico do Brasil.</p> <p>2- Posição astronômica, dimensões, aspectos físicos, limites e climas.</p> <p>3- Principais ilhas, estreitos, cabos, baías e portos.</p> <p>4- Sistema orográfico.</p> <p>5- Sistema hidrográfico.</p> <p>6- Produções naturais, agricultura, indústria e comércio.</p> <p>7- Governo e administração do Estado, civilização e população.</p> <p>8- Província do Amazonas.</p> <p>9- Província do Pará.</p> <p>10- Província do Maranhão.</p> <p>11- Província do Piauí.</p> <p>12- Província do Ceará.</p> <p>13- Província do Rio Grande do Norte.</p> <p>14- Província da Paraíba.</p> <p>15- Província de Pernambuco.</p> <p>16- Província de Alagoas.</p> <p>17- Província de Sergipe.</p> <p>18- Província da Bahia.</p> <p>19- Província do Espírito Santo.</p> <p>20- Província do Rio de Janeiro.</p> <p>21- Município da Corte.</p> <p>22- Província de São Paulo.</p> <p>23- Província do Paraná.</p> <p>24- Província de Santa Catarina.</p> <p>25- Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.</p> <p>26- Província de Minas Gerais.</p> <p>27- Província de Goiás.</p> <p>28- Província de Mato Grosso.</p> <p>29- Sinopse da Constituição Política do Império.</p> <p>Livros Didáticos:</p> <p>1- Compêndio de Corografia do Brasil que for aprovado pelo governo.</p> <p>2- Atlas do Império do Brasil por Cândido Mendes de Almeida.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir das informações existentes no PROGRAMAS DE 1877, elaborado para o Imperial Collegio de Pedro II.

A longa citação já começa a deixar claro que Ruy Barbosa contrapunha-se radicalmente ao modelo epistêmico-didático hegemônico até então adotado. Propôs ele a adoção dos métodos modernos no ensino da geografia escolar. Desta forma, defendeu a difusão de uma prática de ensino legitimadora da geografia científica e dos métodos modernos de ensino. Em sua opinião esta disciplina sob tais bases, se constituía, “hoje mais do que nunca, um elemento essencial da educação comum. Em importância só se lhe avanteja a leitura, a escrita e a aritmética rudimentar.”(BARBOSA, 1946:292).

Percebe-se de forma evidenciada em sua proposta a influência das idéias defendidas pelo Suíço Johann Pestalozzi acerca do ensino em geral e da geografia em particular. Para Pestalozzi, educador avesso à educação tradicional de caráter intelectualista, livresca e mnemônica, a prática de ensino não deveria caracterizar-se pela abstração, pelo distanciamento do mundo real. Pelo contrário, deveria levar sempre em consideração as circunstâncias reais e imediatas dos (as) homens/mulheres. Defendia também, que a educação intelectual deveria assentar-se na intuição⁵ e a atividade deveria ser incentivada através do método de ensino adotado pelos (as) professores (as). Tais idéias fizeram deste educador uma das principais referências da pedagogia moderna e seu pensamento influenciou também na geografia a partir de então. Não podemos nos esquecer que o próprio Karl Ritter tornou-se um grande defensor do ensino de geografia baseado nas idéias daquele educador.

Na opinião de Ruy Barbosa, a pedagogia de Pestalozzi era a grande responsável pelas melhorias qualitativas vividas pela geografia escolar, nos outros países que tiveram o ensino desta disciplina por ele analisado. Precisava-se introduzir no ensino desta matéria escolar em nosso país, o processo de lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados. Deveria-se praticar o estudo do meio, através do qual os (as) alunos (as) aprenderiam de forma ativa. Se, entretanto, fossem absolutamente impossíveis estas práticas, era aconselhável que pelo menos nas aulas, as lições partissem sempre do conhecido para o desconhecido, e se utilizasse objetos familiares tanto aos (as) alunos (as) quanto aos (as) professores (as).

Ao discurso da moderna pedagogia agregou Ruy Barbosa o discurso da ciência moderna. Sobre estes dois pilares deveria ser erigido o desejado ensino de geografia.

Diremos, como um dos maiores sábios contemporâneos: ‘Não se pode crer que uma descrição da terra, cuja primeira lição consiste em ensinar à criança que a terra é um esferóide achatado, e se move ao redor do sol numa órbita elíptica, e cujo curso termina sem lhe fornecer o mínimo dado capaz de auxiliá-la a compreender a carta de estado-maior do seu país, a mais leve idéia dos fenômenos oferecidos aos seus olhos pelo ribeiro que banha a aldeia, ou o areal que contribui para a preparação das estradas, tenha a força de interessar, e instruir. É oposto aos princípios fundamentais do ensino científico o cometimento de povoar a cabeça do menino de noções científicas, sem apelar para a observação, único recurso capaz de infundir a essas concepções firmeza e realidade.’ O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura científica (...). (BARBOSA, 1946:307)

O ensino de geografia deveria seguir o método racional preconizado pelo positivismo. A geografia nomenclatura, puramente mnemônica, distante da realidade dos (as) alunos (as), em si rotineira e mecânica, verdadeiramente inútil e embrutecedora, deveria ser execrada das salas de aula. Por conta desta nova perspectiva de trabalho, deveria ser banido das aulas as definições abstratas e, a priori, a realidade ou sua imagem concreta, sensível, nítida, exata, deveria ser a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica.

Em acordo com os preceitos da ciência geográfica sistematizada por Kant, Humboldt e Ritter, foi defendido também nos pareceres a necessidade de inserir o homem nas discussões acerca da geografia. A relação homem x meio tão cara ao discurso científico sobre a geografia até então estava ausente da geografia ensinada nas escolas brasileiras. Ruy Barbosa deste fato também não se descuidou. Em seu parecer afirmou que:

‘Até hoje’ dizia, há dez anos, Michel Bréal, ‘o homem está ausente dos nossos livros de geografia; e, todavia, ele é o verdadeiro e principal objeto desse estudo. De um lado, a geografia deve apresentar as mudanças a que submetem o homem a situação, o clima, a configuração e a natureza da terra habitada

por ele; do outro, há de mostrar as modificações que ele mesmo imprime ao solo, e o proveito que extraiu da sua vivência terrestre. Encarada por este modo, a geografia virá colocar-se entre as ciências naturais e as ciências históricas, participando de umas e outras. Se mostrardes como as ocupações, a riqueza, o caráter, os costumes, a vida íntima dos povos dependem do solo onde cada um reside, e como a civilização, centuplicando as forças do homem, acaba por habilitá-lo a senhorear o mundo, não há mais recesso que o aluno de desgoste desse estudo, ou ache difíceis de conservar em mente as nomenclaturas; não lamentará mais o seu trabalho; porque os nomes que aprender lhe recordarão uma idéia moral, e porque sentirá as relações, cujo nexos une entre si os fatos ensinados. ' (BARBOSA, 1946:313-314)

Apenas para reforçar a afirmação feita acerca da filiação da geografia escolar proposta nos pareceres, com a geografia moderna e científica que experimentava na Europa um processo de consolidação, utilizemos as próprias palavras do autor daqueles documentos quando conclui sua defesa a respeito de um ensino de geografia que considerasse também o homem:

Essa revista descritiva, porém, da vida atual da humanidade na face do planeta que habita, seria não só imperfeita e mutilada, como cientificamente impossível e ininteligível, tanto no ensino elementar, quando no médio, se não fora a estreita união, que a pedagogia de hoje estabelece, entre esses estudos e a fisiografia, ou descrição geográfica da natureza, ilustrada pela geografia científica da criação, a física terrestre, que completa o exame dos fenômenos ligados à superfície do globo pela investigação das suas causas, das suas relações, das suas conseqüências, das leis que os explicam. (BARBOSA, 1946:316)

Fica bastante claro a preocupação do autor em defender a institucionalização, em nossas escolas, de uma geografia científica, não esquecendo ele de salientar o que naquele momento legitimava como científico um campo de conhecimento, ou seja, seus princípios e leis. É evidente nos pareceres, que a geografia escolar não poderia mais se prestar meramente a exercitar a memorização de extensas listas. Era necessário que os (as) alunos (as) fossem levados descrever e classificar, estabelecendo nexos causais entre os fenômenos estudados.

Não querendo ficar restrito apenas nas constatações e denúncias sobre as características da geografia escolar brasileira, preocupou-se com sugestões que pudessem nortear a prática dos professores desta disciplina.

Os traçados topográficos da escola e suas circunvizinhanças, as excursões escolares, auxiliadas e orientadas pela carta, o uso do globo, do atlas e planisférios murais são instrumentos indispensáveis, nesta parte da educação. Só pelo método da observação real é que o aluno conseguirá formar idéia correta dos fenômenos geográficos, e fixar idestruivelmente no espírito as aquisições realizadas. É ainda mediante ele que se hão de lançar as bases do ensino elementar da cosmografia. (BARBOSA, 1946:309)

Concluindo sua análise acerca da geografia escolar, apresentou aquele autor as seguintes sugestões que poderiam subsidiar as reformas que se faziam necessárias no ensino desta disciplina:

1- O curso de geografia há de partir da lição de coisas, e cingir-se, quando se possa, estritamente aos processos do ensino pelo aspecto; 2- a descrição da terra começará pelo estudo topográfico da escola, seguindo pela topografia da cidade, tudo mediante exercícios na pedra e cartas apropriadas; 3- desde o primeiro grau da aula de primeiras letras se dará princípios aos trabalhos de cartografia, que receberão, na escola, em todo o seu curso, o mais amplo desenvolvimento, habilitando os meninos a desenharem de memória o mapa das várias partes da terra; 4- os livros clássicos, nesta seção do programa, tomarão por tipo as obras americanas deste gênero; 5- cada escola será provida do indispensável material técnico: cartas mudas e expressivas, relevos (não em globos), esferas hipsométricas, esferas ardosiadas e, quando se possa, um planisfério; 6- as noções de cosmografia serão dadas, igualmente mediante observações e exemplificações concretas;

Mais uma vez podemos perceber que se contrapondo ao modelo de geografia nomenclatura até então imperante, o parecerista propõem a instauração de um ensino assentado na percepção, na intuição. Esta proposta refletia perfeitamente o que era considerado científico e pedagogicamente moderno: analisar o que é visível, o que pode ser apreendido pelos sentidos, pondo-se o homem em contato direto com a natureza.

Ressalte-se que a exemplo da geografia científica de então, o ensino desta área de conhecimento deve restringir-se em compreender apenas a forma dos fenômenos, nunca a sua formação. A geografia escolar, deveria estimular os (as) alunos (as) a ter contato direto com os fenômenos, para que eles apenas fossem mais bem descritos. Não havia uma preocupação com as dinâmicas sociais que criam e transformam as paisagens que nos são visíveis. Não obstante o avanço que a proposta representava para o ensino de geografia, não podemos esquecer que ela incentivava a instauração de um novo modelo perpassado por velhos pecados. Outro Ruy mais de um século depois iria nos chamar a atenção para o fato de que:

(...) é no mínimo questionável que a Geografia lide com o real concreto e dele possa dar conta. Num saber cujas categorias chaves são ‘palavras, nada mais que palavras’, isto é, termos destituídos daquelas condições da verticalidade da reflexão que são o conteúdo e sentido precisos, empregados mais como recursos de prosódia que de análise explicativa, escapa-lhe a realidade concreta e esta é confundida com o mundo empírico do sensório(‘aquilo que se vê’). (MOREIRA, 1987: 23)

As críticas e sugestões apresentadas por Ruy Barbosa em seus pareceres, são, a meu ver, a manifestação do pensamento de um grupo de educadores (as) que já naquele momento não só discordava da prática hegemônica de ensino de geografia, como também defendia uma geografia produzida à luz da ciência positiva.

Os pareceres, apesar de todo o esforço despendido em suas elaborações, não chegaram a ser apreciados pela Câmara, porque muito demorou suas impressões na Tipografia Nacional. Quando os mesmos foram publicados, já não havia mais, por parte dos liberais, interesse político no assunto. No período final do Império brasileiro, malograda a tentativa de Ruy Barbosa de implementar um novo ensino de geografia, esta disciplina manteve-se com as mesmas características que foram objeto das críticas presentes nos pareceres. Devo salientar, porém, que a hegemonia da velha geografia escolar, que no Brasil ainda era ensinada, iniciara seu ocaso, uma vez que as críticas à geografia escolar existente no Brasil passaram a ser mais intensas e fundamentadas, tais como as deferidas por Delgado de Carvalho a partir das primeiras décadas do século XX, como veremos à seguir.

As Críticas e Proposições Acerca do Ensino de Geografia Feitas Por Delgado de Carvalho

A década de 1920 representou para a geografia escolar um momento de profundas transformações. Em oposição ao modelo de geografia tradicionalmente ensinado, emerge de forma paradigmática uma nova proposta de ensino para esta disciplina, tornada oficial a partir da reforma da instrução pública implementada por Luiz Alves/Rocha Vaz.

Para que melhor possamos compreender a emergência desta nova feição epistêmico-didática adquirida pela geografia, reporto-me, mais uma vez, aos fatores sócio-históricos que contribuíram no seu engendramento.

Romanelli, ao analisar as transformações que a educação brasileira começaria a passar, a partir da década dos anos vinte, procura nos situar com o contexto de mudança do qual o período estava prenhe.

A I República teve (...) um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na

estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 1993:45).

À medida que a estrutura, até então hegemônica, começou a ruir, o sistema educacional brasileiro foi sendo objeto de gradativas mudanças. A demanda social de educação amplia-se rapidamente, e o sistema escolar se vê pressionado a expandir-se, à medida que um contingente cada vez maior de pessoas dos estratos médios e mesmo das camadas populares buscavam a escola a fim de ampliarem suas possibilidades de ascensão social.

Concomitantemente a este estado de transformações mais aceleradas, tem início um processo de repensar a educação brasileira por parte de intelectuais ligados a educação ou não, assim como por movimentos políticos, que em comum apresentavam a preocupação com a alteração do “*status quo*” até então reinante (mesmo que tais alterações fossem apenas relativas). Estes atores sociais, contemporâneos do novo modelo urbano-industrial que estava sendo implantado no país, desempenharam o papel de formuladores, veículos e disseminadores de novos padrões culturais. Em decorrência, a discussão acerca da educação começou a fazer parte da “ordem do dia” e, em meio ao conservadorismo reinante, emergiu um inusitado entusiasmo pela escolarização, bem como certo otimismo pedagógico⁶.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizaram a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (NAGLE, 1976:101)

Desses dois fenômenos, podemos apontar como principais contribuições à educação brasileira as discussões acerca da necessidade de se ampliar o acesso à escolarização por parte da população, e por outro lado as discussões acerca da necessidade de se repensar a escola, no que tange as suas funções, currículo, metodologias, etc.

Rapidamente o questionamento acerca da educação amplia-se e consegue penetrar nas legislações educacionais, como podemos constatar nas palavras de Azevedo:

Foi nesse ambiente de agitação de idéias, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos, que se iniciou no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento reformador da cultura e da educação. O primeiro sinal de alarma que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar, foi a reforma empreendida em 1920 por *Antonio de Sampaio Dória* que, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar. Mas, não só as resistências eram ainda muito fortes para que a obra, encetada e interrompida no primeiro ano, pudesse desenvolver-se e produzir todos os seus efeitos como também, ainda que fugindo à orientação puramente administrativa, essa reforma, limitada ao ensino primário, concentrava os seus melhores esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino. Em 1924, *Lourenço Filho*, no Ceará, a que foi chamado para reorganizar o ensino primário; *Anísio Teixeira*, na Bahia, onde ensaia as atividades de reformador que deviam desenvolver-se, em tôda a sua plenitude, no Distrito Federal (1932-35), de volta de sua viagem de estudos aos Estados Unidos; *Carneiro Leão*, no Rio de Janeiro, e *Lisímaco da Costa*, no Paraná, já se orientam por uma ação, variável no grau de intensidade, como no conteúdo e nos objetivos, para a renovação escolar, semeando novas idéias e técnicas pedagógicas, promovendo realizações e organizando

planos de reformas, parciais e globais, mas tôdas limitadas ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais. (1971:653)

Para a geografia escolar brasileira, o período também adquire uma importância ímpar. Nele se deram de forma mais acentuada o conflito entre os professores de tendência conservadora que defendiam uma concepção tradicional da geografia e de seu ensino (a geografia clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica), e de outro lado, professores defendendo a renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito à metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos conteúdos.

A reforma implementada por Luiz Alves e Rocha Vaz,⁷ em 1925, representou para a geografia escolar brasileira o triunfo, pelo menos no campo oficial, da vertente de professores empenhada em renovar o ensino desta disciplina.

Dentre as várias transformações almejadas pela nova Reforma, podemos destacar a ampliação do curso secundário para seis anos; a implantação em definitivo do regime seriado, que assumia a partir daquele momento um caráter universal na escolarização média brasileira.

Em um dos atos de maior centralização presente nesta legislação, ficou estabelecido que a equiparação só seria concedida aos estabelecimentos oficialmente mantidos pelos Estados (Art.268); assim mesmo, somente, para aqueles que adotassem integralmente as regras previstas na reforma, e em consequência se submetessem à fiscalização de inspetores federais, tivessem edifícios e instalações necessárias para o funcionamento a contento do estabelecimento de ensino, assim como deveriam eles cumprir à risca o regimento interno do Colégio Pedro II, no que dizia respeito à organização didática e administrativa. Este último item, para este estudo adquire fundamental importância, porque impôs ele a uniformização de um currículo para todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário existentes no país, e, conseqüentemente, os mesmos conteúdos programáticos oficialmente estabelecidos para o Colégio Pedro II, tornaram-se obrigatórios em nível nacional.

A preocupação com uma educação voltada para a consolidação do nacionalismo-patriótico começa a aflorar de forma mais nítida nesta legislação. Em seu artigo 47 § 6º, preconiza a lei que:

No ensino da língua materna, da literatura, da geographia e da história nacionaes darão os professores como temas para trabalhos escriptos assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos os ramos da actividade seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes, as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar aos alumnos para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. ... Serão excluidas, por seleção cuidadosa, as producções que, pelo estylo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados.

Evidentemente que subjacente a tal parágrafo está a seleção intencional responsável pela materialização de um currículo que atendesse aos interesses dos detentores do poder de Estado, eis o motivo para a recomendação expressa da seleção cuidadosa dos textos a serem trabalhados pelos professores responsáveis pelas disciplinas eleitas para a difusão da ideologia do nacionalismo-patriótico que cada vez mais far-se-ia presente em nossas escolas.

Neste período, de forma mais acentuada, ocorreria a penetração da geografia moderna em nossas salas de aulas, num claro processo de transformação paradigmática sofrida por esta disciplina. Não obstante, a grande influência exercida ainda na maioria de nossas escolas pela versão empobrecida da geografia clássica, já tínhamos a presença de uma geografia escolar cuja orientação estava direcionada pela moderna concepção de geografia que seria finalmente oficializada nos currículos escolares brasileiros. Papel destacado teve, nesse processo, o professor Delgado de Carvalho, lente do Colégio Pedro II (instituição ainda considerada padrão), e mentor principal do novo currículo prescrito aprovado pela congregação do estabelecimento para a disciplina geografia.

O professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu e desenvolveu seus estudos integralmente na Europa. Ferraz (1995) sustenta a idéia de que a formação deste autor em renomados estabelecimentos

de ensino na Europa, permitiu-lhe contato com ideais liberais e democráticos tão presentes entre os intelectuais europeus daquela época. Estas influências o fizeram defensor da crença no espírito do progresso e da liberdade do homem, elementos que vão perpassar toda a sua produção teórica.

Este talhe de ideal político era reforçado pela esperança depositada no poder da ciência de libertar o homem dos atrasos e desigualdades sociais, econômicas e culturais, graças às inovações tecnológicas e ao rigor objetivo da verdade científica no desvendar os meios e segredos do mundo. (FERRAZ, 1995:67).

Em 1920, retornou ele em definitivo para o Brasil, trazendo em sua bagagem teórica os contatos com geógrafos ingleses e norte-americanos, fato que o diferenciava da maioria dos demais geógrafos brasileiros que tinham um embasamento teórico restrito aos autores franceses e alemães.

Ainda em 1920, ingressou através de concurso no Colégio Pedro II, para ocupar a cadeira de Inglês. Naquele estabelecimento, também passou a ministrar aulas de Geografia e, com a criação da cadeira de Sociologia, assumiu em 1927 a regência da nova disciplina.

Em 1925, lançava este geógrafo o seu mais importante livro voltado para o ensino: *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna), cujo subtítulo não deixa dúvidas de suas intenções.

Uma análise desta obra, mesmo que rápida, parece-nos fundamental para entendermos o espírito da época em que os novos programas passaram a vigorar.

Delgado de Carvalho, dentre outras coisas, critica o fato de, no currículo do curso secundário brasileiro, a disciplina geografia ficar restrita aos dois primeiros anos de ensino, quando apenas os principiantes, neste grau de estudo, teriam que estudá-la, isso num momento que, segundo a sua opinião, nem maturidade para tal eles possuíam.

O erro é antigo, é herdado de geração em geração: existe uma infundada tradição que quer que sejam preparadas antes de tudo as matérias fáceis, e a geographia é considerada como a mais fácil de todas porque, na opinião corrente, tradicional e errada, ainda é apenas questão de memória. (CARVALHO, 1925:16).

Delgado de Carvalho critica o fato da geografia ensinada no Brasil ser meramente mnemotécnica. Afirma ele que aos alunos eram dados muitos nomes para decorar a fim de que pelo menos alguns pudessem eles guardar em suas memórias. Quanto aos professores, são estes descritos como guardadores de livros de geografia, só lhes competindo "... saber se a memória do aluno foi fiel, e, para poder seguir - exigirá apenas que a recitação seja feita de preferência na ordem em que foi cometida a matéria no 'completo' compendio." (CARVALHO, 1925:19).

Chamando a atenção para o que nós podemos denominar de resultados da "tradição seletiva" operada no ensino de geografia, afirma ele que os professores que aprenderam esta disciplina à base da nomenclatura acabaram por acreditar que o que foi "bom" para eles nas suas épocas de estudantes serve perfeitamente para os alunos daquele momento. Lamentou ainda que as tentativas de modificação dos programas de ensino com tais características, fossem objeto de indignação dos pais de alunos que chegaram mesmo a intervir no sentido de manter o que já era tradição. Para ele, na atitude daqueles pais estava presente o principal motivo da manutenção do tipo de ensino que vinha caracterizando a geografia escolar.

A verdadeira geografia teria como objeto de estudo a terra como habitat do homem. Afirmava ele que, infelizmente, este ramo científico,⁸ nas escolas brasileiras nada mais era do que "... uma das modalidades da imaginação humana, isto é, de sua faculdade de atribuir nomes, de *chrismar areas geographicas*" (CARVALHO, 1925:04). Completava ainda seu raciocínio afirmando que:

Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geographia é tida como mais ou menos completa, segundo o numero de paginas que conta e a extensão das listas que

a imaginação confia à memória das victimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telephonica. Entrariamos assim no dominio pratico. (CARVALHO, 1925:04).

Defensor incontestado da geografia moderna nas salas de aulas, este autor, ao longo de sua obra, criticou severamente a ausência de rigor conceitual e inocuidade das idéias presentes na geografia que se ensinava no Brasil. Contrapondo-se ao que era regra, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da geografia. Execrou a mera nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar. No seu ponto de vista, ninguém poderia de fato desenvolver um estudo sério de geografia, se não tivesse como ponto de partida a fisiografia. Afirmou também que à antropogeografia deveria ser dado maior destaque nas aulas referentes a geografia humana, fato que já começava a ser verificado em países europeus.

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

Ferraz, em seu estudo sobre a obra de Delgado de Carvalho, melhor nos explica o método que este autor aponta como fundamental para uma efetiva aprendizagem da geografia sobre bases modernas:

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

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

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

(...) deixemos o estudo mais detalhado das geleiras aos estudantes suíços e o exame circunstanciado dos vulcões aos japoneses e aos equatorianos. Insistamos, em compensação, sobre climatologia tropical, sobre typos de formação littoranea, recifes, etc. (CARVALHO, 1925:7).

Evidentemente as novas propostas que vinham à luz, sobretudo pelas obras de Delgado de Carvalho, seriam objeto de descontentamentos, críticas, reações adversas de toda a ordem. Cômico de tais problemas, no seu livro, apresentou os obstáculos que a implantação de uma orientação moderna para o ensino de geografia haveria de ter. Lembrou que num processo análogo vivido pela Inglaterra, teriam sido precisos vinte anos para que a reforma no ensino de geografia fosse melhor aceita pela comunidade escolar. Demonstrando o quanto seria difícil no Brasil a penetração da orientação moderna nas salas de aula, chamou atenção para os pontos que apresentavam-se como principais empecilhos para a efetivação da renovação por ele desejada.

Um movimento análogo entre nós terá que lutar com as seguintes dificuldades: 1º - A falta de vulgarização dos modelos e typos do novo curso geographico, cujo conhecimento é ainda restricto a meia duzia de estudiosos. 2º - A dificuldade de alcançar e reunir os professores de geographia. 3º - Caso seja possível alcançal-os, a dificuldade de convencer-os de que o que estiveram ensinando até hoje poucas relações

tem com a verdadeira geographia. Um homem que conseguiu reter o nome de todas as sub prefeituras francezas e das provincias italianas, etc., e durante muitos annos tomou como guia o excellente mais archaico Cortambert, difficilmente se convencerá de que isto tudo nada tem com a geographia, e representa apenas a expressão geographica da administração pública. (...) Por conseguinte, para a implantação da nova geographia entre nós, não será sufficiente modificar o programma do estabelecimento typo; não será sufficiente modificar o ensino em taes escolas que possuem bons professores de geographia que almejam a reforma. Será necessaria uma activa campanha de propaganda, pela diffusão e vulgarização dos methodos, a explicação das theorias novas, dos systemas didacticos modelos e alguns conselhos. Será necessario converter um a um, todos os mestres que se incumbem de ensinar geographia a nossos jovens patricios. (CARVALHO, 1925:09)

Tais palavras deixam evidentes os conflitos que permearam a introdução desta nova orientação teórico-metodológica nas salas de aulas brasileiras. Devemos mesmo afirmar que tais conflitos foram, evidentemente, naturais, haja vista que sendo a geografia escolar um construto sócio-histórico, não é possível a realização de mudanças, sobretudo as substanciais, sem embates, pressões e contradições. As resistências não foram poucas, como podemos perceber no trecho dos Apontamentos Bibliográficos, editado pelo Boletim Geográfico citado por Ferraz:

O combate que, ao início teve que sustentar contra a rotineira prática então vigente - que consistia no ensino da geografia puramente descritivo ou de mera nomenclatura... Delgado de Carvalho apoiado em fatos, indicando exemplos, fazendo emulação, colocando-se frente a frente com seus opositores, conseguiu convencer a todos da justeza de seus pontos de vista e da razão de ser da campanha metodológica que empreendera. (1995:85).

No que tange mais especificamente ao novo programa de ensino de geografia adotado pelo Colégio Pedro II, Delgado de Carvalho aponta os Professores Fernando Raja Gabaglia e Honório Silvestre como os grandes responsáveis pela “inovação radical” presente nos conteúdos e metodologias. Reconheceu que aqueles professores não esmoreceram perante a opinião pública pedagógica e fizeram verdadeiramente “tabula rasa” no ensino de geografia, começando do zero a nova orientação programática, absorvendo o que de melhor estava sendo feito no estrangeiro, “à luz dos interesses da educação nacional”.

Já em 1922, afirma Delgado que Raja Gabaglia encontrava-se francamente empenhado em modificar a orientação que era até então dada ao ensino de geografia. Afirmou que o lente de geografia do Colégio Pedro II, graças a sua formação na nova escola geográfica, bem como o seu conhecimento acerca das melhores obras estrangeiras sobre a geografia, achava-se em condições de efetivar a reforma que o ensino desta disciplina no curso secundário estava a exigir, e já naquele momento, estaria ele “... francamente empenhado em modificar profundamente a orientação medieval que até hoje respeitou”. (CARVALHO, 1925:08).

Deixando um pouco de lado a cortesia com que vinha tratando ao longo de seu livro os professores de geografia, responsáveis pelo ensino tradicional desta disciplina, passou ele a desancá-los. Primeiramente se perguntou em um trecho de seu livro, como foi possível durante tanto tempo não ter sido cogitado entre os professores brasileiros se ensinar alguma coisa útil durante as aulas de geografia. Criticou em seguida o fato de uma bem decorada enumeração de vinte afluentes do rio Gurupi por parte dos alunos, ser considerada pelos professores tradicionais desta disciplina como um excelente serviço prestado por eles à nação. Aplicando ainda uma última advertência naqueles professores, ponderou que:

Se em vez de torturar a memoria de um alumno e tornar-lhe assim odiosa a geographia com uma lista de nomes que nada tem com a verdadeira geographia, o tempo empregado nisso tivesse sido consagrado a explicar no mappa a questão da borracha, suas phases principaes e sua posição actual, o mestre teria facilitado ao alumno o conhecimento de factos uteis, bem geographicos e de facil lembrança. (CARVALHO, 1925:25).

Comemorou o fato de que no Colégio Pedro II vencera as grandes tendências do moderno ensino de geografia, já que o novo programa aprovado tinha sido orientado por esta concepção de geografia. Dessa forma saíra vencedora, segundo ele, a preocupação de restituir aos fenômenos o seu quadro natural, graças à escolha das regiões naturais como base dos estudos fisiográficos; a preocupação de relacionar o máximo possível as questões da “geografia pura” com as de geografia econômica “que dominam o mundo e contribuem a explicá-lo”; e finalmente, a resolução decidida de atualizar os assuntos, com a correta manutenção ou adoção de pontos práticos e a supressão de outros considerados menos necessários.

As inovações que Delgado de Carvalho buscou introduzir no ensino brasileiro, a partir do próprio Colégio Pedro II, foram, como já tivemos oportunidade de afirmar, objetos de críticas e resistências, como podemos perceber na fala de Ferraz:

Delgado de Carvalho iniciou suas atividades docentes no colégio D. Pedro II na primeira metade da década de 20 e tentou introduzir inovações metodológicas nas disciplinas que ministrava, principalmente em Geografia, a qual considerava ‘a mais deficiente’, gerando uma insatisfação geral entre aqueles que se encontravam ‘acomodados’. Passaram a caluniá-lo e ‘até de estrangeiro o acusaram’, visando assim inviabilizar suas idéias de contribuir para a construção de uma nação moderna através de um conhecimento científico moderno adaptado à realidade brasileira. (1995:41).

Sintomático dos conflitos que se sucederam em torno das mudanças no ensino de geografia, é a fala vitoriosa de Delgado de Carvalho ao concluir seu comentário sobre o novo programa adotado pela congregação do Colégio Pedro II:

Em França, ha trinta annos era ainda a geographia do velho e sympathico Cortambert, por departamentos, que servia de eixo aos exames: Schrader e Vidal de Lablache pregaram o novo credo e venceram. Chegou a nossa vez e podemos felicitar os illustrados cathedaticos do Collegio Pedro II, Professores Raja Gabaglia e Honorio Silvestre, por terem tomado a si a nova orientação dos estudos de geographia secundaria em nosso paiz. (CARVALHO,1925:27)

Com base também nas idéias defendidas por Delgado de Carvalho, que bem sintetizam a orientação moderna que nortearia oficialmente o ensino de geografia no Brasil, faz-se necessário a realização de uma breve análise sobre o novo programa desta disciplina, implantado a partir da reforma educacional posta em efeito por Luiz Alves e Rocha Vaz.

O programa do primeiro ano continuava iniciando pelos estudos de astronomia, tradição herdada da geografia clássica e reforçada pelas idéias positivista de Conte que considerava esta uma das ciências que deveria constar do célebre currículo por ele proposto. O estudo de temas ligados a astronomia, seria, pois, parte integrante da chamada geografia matemática, ou melhor, a geografia matemática era considerada um capítulo especial daquela ciência, e sua função seria estudar a forma da terra, bem como os movimentos do planeta, a fim de se compreender as conseqüências dessa forma e movimentos para as variações físicas das várias regiões. Outra importância atribuída à aprendizagem dos conteúdos de astronomia, era o fato de se adquirir, graças ao estudo de orientação e coordenadas geográficas, regras precisas para a confecção de cartas geográficas.

A segunda parte do programa do primeiro ano, consistia no estudo de fisiografia, já que tais estudos eram considerados como basilares para uma verdadeira análise geográfica. A fisiografia permitiria um conhecimento científico das causas dos fenômenos, bem como a sua classificação, fato que se diferenciava bastante da antiga prática da nomenclatura estéril que os alunos deveriam decorar.

A terceira parte do programa era destinada ao que hoje denominamos de geografia humana. A antropogeografia ratizeliana deveria dar a tônica das análises, e os professores deveriam atribuir a devida importância ao homem nas suas explicações, já que para a moderna geografia era o homem o verdadeiro objeto do estudo geográfico. Uma sólida base de antropogeografia permitiria mais tarde compreender-se a relação entre o homem/mulher e os fenômenos físicos estudados, já que não podemos esquecer que

para a geografia moderna, apesar de ser o homem/mulher o interesse principal dos estudos geográficos, o papel do meio físico não pode ser secundarizado.

Na geografia geral, quarta parte do programa, iniciar-se-ia pela fisiografia, seguida pela antropogeografia. Outro grande avanço era o fato de ter sido introduzido uma divisão regional em substituição ao estudo assentado na divisão política do mundo. A divisão regional adotada tinha na sua base as diferenças naturais que diferenciavam uma área da superfície terrestre de outras, assim, introduzia-se o conceito de região natural tão caro à geografia moderna. A divisão política continuaria presente nos estudos, mas apenas como apêndice.

O segundo ano do curso foi destinado aos estudos de Geografia do Brasil. Tais estudos adquirem importância ímpar como instrumento do nacionalismo. Já naquele momento, discursos nacionalistas são utilizados para justificar o papel que disciplinas, tais como a geografia, deveriam cumprir dentro do espaço escolar. Idéia visivelmente presente, por exemplo, na fala de um autor coevo:

Todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim immediato é sempre o mesmo - a cultura do sentimento de patriotismo. Cada uma, porém, visa um objectivo remoto, segundo o qual se faz a orientação do ensino. Esta é porque tem as suas fronteiras ameaçadas, aquella é porque pensa numa reivindicação, aquellóutra é porque sente necessidade de expansão de seu território. (...) Nós também temos o nosso ponto de vista. Paiz enorme como é o Brazil e sem facilidade de communicações, as suas populações se desconhecem. O Norte não sabe o que é o Sul e o Sul ignora o que é o centro. Além disto, é grande, e por toda parte, o numero de brasileiros novos, que não podem deixar de soffrer a influencia dos pais para a continuação da propria nacionalidade. A nossa obra, portanto, é de unificação do sentimento nacional pelo conhecimento de todo o territorio e de todo o povo brasileiro pelos brasileiros. (PROENÇA, s/d: 22).

Perpassado por tal interesse, o conteúdo programático deveria ser veiculador de um conhecimento mais científico da geografia nacional. Na seqüência estudar-se-ia a fisiografia e a geologia do território brasileiro, a antropogeografia viria em seguida (sobretudo a referente à economia), tendo como objetivo analisar os interesses econômicos brasileiros.

Ao contrário da tradição iniciada pelos estudos corográficos de Aires de Casal⁹, a divisão político-administrativa do Brasil, daria lugar a um estudo regional, tendo também como base a região natural. A divisão regional levava em consideração os elementos naturais da paisagem. Em consequência, apareceram cinco regiões a serem estudadas: Brasil Setentrional ou Amazônico; Brasil Norte-Oriental; Brasil Oriental; Brasil Meridional; e Brasil Central. Isler (1973) nos informa que para a nomenclatura dada a cada região foi adotado o critério de localização cardinal a partir da posição geográfica que elas ocupavam no mapa do Brasil.

De cada região brasileira procurou-se, além do estudo fisiográfico, descrever os componentes principais do gênero humano nelas presentes, sendo introduzido um estudo da economia local, tendo como base a antropogeografia.

No quinto ano, quando os (as) alunos (as) apresentavam a maturidade necessária para um estudo científico, tal como recomendava Conte, voltava-se a ensinar astronomia e cosmografia.

Como podemos perceber, vinha a baixo a velha orientação clássica que até então se mantinha como único modelo de geografia escolar a ser ensinado em nossas escolas. A identificação do grupo de Delgado de Carvalho com os intelectuais inseridos no contexto do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação¹⁰ foi fundamental para que a nova concepção de geografia defendida alcançasse o status de modelo oficial a ser seguido, no nascente sistema educacional brasileiro.

Considerações Finais

Os textos produzidos por Ruy Barbosa no final do Século XIX e por Delgado de Carvalho, no início do século XX, são a meu ver, fundamentais para a compreensão das transformações epistêmico-didáticas

experienciadas pela geografia escolar brasileira a partir do período em tela. Estes textos são mais do que uma iniciativa isolada de dois intelectuais que estavam à frente de seu tempo. Eles manifestaram, de forma mais acentuada, o conflito teórico-metodológico que colocava em lados opostos professores/intelectuais de tendência conservadora, defensores que eram de uma concepção tradicional da geografia e de seu ensino (a geografia clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica), e os professores/intelectuais defensores da renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito à metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos conteúdos e, sobretudo à própria concepção de geografia (geografia moderna, fundamentada na ciência positivista).

O Decálogo de Delgado de Carvalho e as seis sugestões propostas por Ruy Barbosa sintetizam de uma forma didática, a concepção de geografia e de didática pensada para o ensino de geografia. Ambos anunciam e defende uma geografia moderna e uma pedagogia moderna, engravidadas pela ciência moderna, positivista.

As propostas de Ruy Barbosa, nunca colocadas em votação, em função das vicissitudes políticas brasileira, se tivessem sido concretizadas, trariam oficialmente para nossas salas de aulas a chamada geografia moderna, paradigma então emergente no seio da ciência geográfica e que, segundo a historiografia hoje existente, só viria se manifestar nas escolas brasileiras nos anos 20 do século XX. As de Delgado de Carvalho, graças à identificação de seu grupo com os intelectuais inseridos no contexto do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação, foi fundamental para que a nova concepção de geografia defendida alcançasse o status de modelo oficial a ser seguido, no nascente sistema educacional brasileiro, tendo sido oficializada através das prescrições legais implementadas pelos responsáveis pela educação nacional.

As contribuições do pensamento de Delgado de Carvalho e de sua produção teórica para as transformações experienciadas pela geografia brasileira e pela geografia escolar brasileira, são amplamente reconhecidas e vêm sendo objeto de diferentes estudos; as de Ruy Barbosa, entretanto, continuam pouco exploradas e analisadas. Por conta de tudo o que foi demonstrado neste texto, penso que bastante interessante seria um estudo mais aprofundado no sentido de identificar os impactos de seus pareceres na geografia escolar que estava sendo praticada no Brasil e a influência que eles tiveram sobre aquela que passaria gradativamente a penetrar nas nossas salas de aula. Até que ponto o teor dos pareceres influenciaram o ensino de geografia nos fins do Século XIX e primeiras décadas do atual? que impacto as idéias de Ruy Barbosa, intelectual de amplo reconhecimento entre os letrados brasileiros, teve sobre o conjunto dos (as) professores (as) que atuavam, na época, com ensino de geografia? não teria o próprio Delgado de Carvalho, poucas décadas mais tarde, absorvido nas suas obras de caráter pedagógico as idéias defendidas por Ruy Barbosa? Acreditamos que pesquisa neste sentido, indubitavelmente, muito contribuiria para melhor compreendermos os avanços epistemológicos pelos quais passou a geografia brasileira.

Notas

(1) Para CAPEL, o positivismo foi responsável pelo estabelecimento de uma concepção monista do mundo. Sua opinião é de que “El monismo positivista se opone al dualismo de origen cartesiano, que había distinguido entre el mundo físico y moral, y, más cercanamente al dualismo Kantiano. Generalmente es un monismo de base materialista, según el cual existe una sola realidad natural de la que el mundo físico y el psíquico son dos caras o manifestaciones distintas de la misma realidad.”(1988:272)

(2) Por Geografia Clássica estou denominando o conjunto de conhecimentos rotulados de geográficos, produzidos de forma sistematizada a partir do Renascimento. Os geógrafos preocupados com a sistematização dos novos conhecimentos produzidos em decorrência da expansão econômica européia e a conseqüente ocupação e exploração de novos territórios, tomaram por modelos autores da Antigüidade Clássica, sobretudo Ptolomeu e Estrabão. Do primeiro resgatou-se a preocupação com os conhecimentos matemáticos e astronômicos, fundamentais que eram para a fixação da localização dos territórios conquistados, bem como para cartografa-los. Do segundo lançou-se mão da tarefa de descrever os novos territórios conquistados (prática denominada de corografia). “Respectivamente de um e de outro se originaram as duas grandes partes em que tradicionalmente se dividirá a matéria: geografia matemática e política. A primeira abrange a parte geral, onde ao lado da astronomia, cosmografia e cartografia, se colocam

as considerações gerais sobre a Terra e sua configuração. Na outra se reúne a descrição dos diferentes países e povos.”(PRADO JR, 1961:171). Com bases nestes dois modelos se constituiu a geografia clássica, concepção que só foi posta em questionamento a partir da emergência da geografia moderna, fato ocorrido por volta do século XIX.

(3) Apesar de ter sido elaborado por três deputados, autores que se dedicaram a estudar estes pareceres afirmam que os mesmos possuem indiscutivelmente a marca de Ruy Barbosa, como por exemplo Freire(1989). Alguns autores chegam mesmo a desconsiderar os demais deputados, como é o caso de Lourenço Filho, que em sua obra *Pedagogia de Ruy Barbosa*, onde de forma aprofundada os pareceres são analisados, nem se quer foram citados os nomes dos dois outros autores que participaram da redação do documento.

(4) Este estabelecimento de ensino localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi criado em 1837 para ser uma instituição escolar padrão, na qual as demais se espelhassem. A intenção dos seus criadores era que a estrutura administrativa, organização curricular, conteúdos, métodos, e as demais características do colégio fossem seguidas pelas escolas públicas ou privadas existentes nas províncias, pois não obstante o estado caótico em que se encontrava o ensino no país, não possuía o poder central, em decorrência do Ato Adicional de 1834, nenhuma autoridade sobre o ensino primário e secundário, excerto no município da corte. Mecanismos, no entanto, foram sendo criados fazendo com que lentamente o Colégio Pedro II realmente assumisse o papel de modelo uniformizador da educação escolar nacional até os anos 60 deste século.

(5) Luzuriaga esclarece que “Por intuição não há que entender apenas a mera visão passiva dos objetos sensíveis, a contemplação de coisas, e sim atividade de espírito mediante a qual as formas do pensamento se põem em contato, de modo direto, com seus conteúdos, sejam de ordem material, sejam de ordem ideal. É o próprio conhecimento em ação ou realização.”(1973:177)

(6) Nagle, ao estudar a educação brasileira no período correspondente à Primeira República, identifica dois fenômenos que se verificam de forma bastante explícita nos meios educacionais brasileiros: um entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico. Explicitando estes fenômenos, o autor assim se manifesta: “... de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (o escolanovismo).” (1976: 99-100).

(7) A última das Reformas educacionais implementadas quando da República Velha foi a instituída pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, cuja redação final ficou a cargo do Reitor da Universidade do Rio de Janeiro e Diretor do Conselho Superior de Ensino, Professor Rocha Vaz, e referendada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Luiz Alves.

(8) Para este autor a geografia não se constituía numa ciência, sendo apenas um ramo científico. No seu ponto de vista “... a geographia, em si, não é uma sciencia, porque não possui material proprio nem methodo necessario: é na physica, na chimica, na botanica, na sociologia que encontra os seus materiaes de estudo. É pois um excellento ponto de partida e torna-se-á tanto mais util e pratico quanto será mais desenvolvido e considerado o papel que nella desempenha o factor humano” (CARVALHO, 1925:50).

(9) Em 1817, era publicada pela Imprensa Régia a *Chorographia Brasílica* de autoria do Padre Manuel Aires de Casal. A obra está dividida em três partes: a primeira trata do descobrimento da América e do Brasil; a segunda versa sobre as características gerais dos animais e da vegetação existente no nosso país; e a terceira e última, é uma detalhada descrição das províncias.

(10) Lembremos que Delgado de Carvalho, mais tarde se tornou um dos signatários do famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que explicitava o pensamento mais avançado da intelectualidade brasileira ligada ao setor educacional.

Referência Bibliográfica

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5ªed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro:Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- CAPEL, H. & URTEAGA, L. **Las nuevas geografías**. 4. ed. Barcelona: Salvat Editores, 1984.
- CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea**. 3.ed. Barcelona, 1988.
- CARVALHO, D. de. **Methodologia do ensino geographico** (introdução aos estudos de geografia moderna). Petrópolis: Vozes de Petropolis, 1925.
- FERRAZ, C. B. O. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira - 1913 a 1942**. São Paulo, 1994, (Dissertação de Mestrado), FFLCH/USP
- FREIRE, A.M.A. **Analfabetismo no Brasil** - da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ... São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, V.T.V. **O liberalismo demiurgo** - estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo, 1994, (Tese de Doutorado). FEUSP.
- HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP- Editora Grijalbo, 1972

- ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. Presidente Prudente, 1973, (Tese de Doutorado). FFCL.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 6ªed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.
- MORAES, A. C. R. **Geografia - pequena história crítica**. 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.
- MORAES, A. C. R. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1989
- MOREIRA, R. **O que é geografia**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos)
- MOREIRA, R. **O discurso do averso - para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976
- PEREIRA, R. M.F.A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989
- PRADO JUNIOR, C. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- PROENÇA, A.F. **Como se ensina geographia**. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- ROCHA, G.O.R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. São Paulo, 1996 (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. **A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882**. Ciência Geográfica, ano 4, v.3, nº 14, Bauru, set/dez, 1999, pp. 42-47
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SODRÉ, N. W. **Introdução à geografia - geografia e ideologia**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- VESENTINI, J. W.. Geografia crítica e ensino. in: OLIVEIRA, A.U. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989 (Coleção Repensando o Ensino).
- VLACH, Vania. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. São Paulo, 1988, (Dissertação de Mestrado) - FFLCH, Universidade de São Paulo.

Trabalho enviado em abril de 2008

Trabalho aceito em maio de 2009