

# Ensino de Geografia e Projeto de Sociedade no Início do Século 20 no Brasil

Reconstruindo Leituras Acerca da Relação Entre Ensino e Pesquisa

Najla Mehanna Mormul<sup>1</sup>  
Eduardo Donizeti Giroto<sup>2</sup>

## Resumo

---

O presente artigo expõe alguns resultados obtidos com as pesquisas desenvolvidas desde 2009 no Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão – e discute o processo de institucionalização da Geografia no Brasil. Diante disso, buscamos apresentar as principais contribuições de Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho e Pierre Monbeig neste processo, procurando estabelecer a relação existente entre o projeto de geografia e o projeto de sociedade nas obras destes autores. Elaboradas no contexto de discussão sobre a Educação Nacional, fomentada desde o final do século 19 pelos pareceres publicados por Rui Barbosa, as obras desses autores apontam para a necessidade de compreender o papel da Geografia, seu ensino e pesquisa, no desenvolvimento nacional. Logo, para a elaboração deste artigo, analisamos os principais textos dos autores, publicados em diferentes periódicos da época, e dialogamos com pesquisas que buscam compreender o contexto desta produção, o que nos permitiu aprofundar as análises em relação a textos publicados anteriormente.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Pesquisa em geografia. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia, professora do curso de Geografia com ênfase na área de ensino – estágio supervisionado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão. najlamehanna@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Geografia, professor do curso de Geografia na Universidade Estadual do Oeste de Paraná – área de ensino – estágio supervisionado. Câmpus de Francisco Beltrão. eduardo.giroto128@gmail.com

**TEACHING OF GEOGRAPHY AND PROJECT OF SOCIETY AT THE BEGINNING OF THE  
TWENTIETH CENTURY IN BRAZIL: REBUILDING READING ABOUT THE RELATIONSHIP  
BETWEEN TEACHING AND RESEARCH**

**Abstract**

---

This article presents some results of the research carried out since 2009 in the Research Group Education and Geography Teaching at the State University of Western Paraná – Campus Francisco Beltrão and discusses the process of institutionalization of geography in Brazil. Therefore, we seek to present the main contributions of Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho and Pierre Monbeig this process, trying to establish the relationship between geography project and the society project in the works of these authors. Developed in the context of discussion of National Education, promoted since the late nineteenth century by seem published by Rui Barbosa, the works of these authors point to the need for understanding the role of geography, teaching and research in national development. Thus, for the preparation of this article, we analyze the main texts of the authors, published in different periodicals of the time and we dialogue with research seeking to understand the context of this production, which allowed us to deepen the analysis in relation to previously published texts.

**Keywords:** Geography. Teaching. Research. Teacher training.

Desde 2009, no âmbito do Grupo de Pesquisa de Educação e Ensino de Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, temos desenvolvido pesquisas com o intuito de compreender o lugar do ensino e da formação de professores no processo de institucionalização da Geografia no Brasil. Para isso, temos revisitado as obras de alguns autores, tanto da Geografia quanto como de outras áreas do conhecimento, que, de forma direta ou indiretamente, participaram deste processo. Parte dos resultados obtidos com essas pesquisas foi publicada em textos anteriores (Giroto, 2010; Mormul, 2009), sendo o foco dos mesmos as discussões sobre o ensino e a formação de professores no momento da institucionalização.

Como ciência moderna, a geografia surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional. Vale ressaltar que este é também um dos fundamentos da Geografia que se fazia no mundo greco-romano, uma geografia ligada à necessidade de expansão, organização e controle territorial. São estes fenômenos que levaram diversos autores, entre eles Yves Lacoste, a apontar uma intensa ligação existente entre a Geografia e os Estados-Maiores. Tais fundamentos são retomados no século 19. Em um mundo marcado por processos de redefinições dos Estados Territoriais e do surgimento dos conceitos de nação e nacionalismo, a geografia se arquiteta enquanto ciência moderna com o objetivo principal de, ao compreender as particularidades e singularidades de cada lugar, produzir o discurso capaz de sustentar certo sentimento de pertencimento. Além disso, ela é fundamental para que as contradições, cada vez mais presentes entre o capital e o trabalho, produtoras de fragmentações no interior do ideal de “ordem social e nacional”, não se tornassem empecilhos nesta construção da identidade nacional. Neste sentido, não é apenas na obra de Ratzel que isto aparece como querem fazer crer os que ainda fomentam a dicotomia Possibilismo x Determinismo: também La Blache pensa a sua geografia enquanto possibilidade de construção do Estado Nacional francês.

No Brasil, a obra dos primeiros autores da geografia moderna ganhará importância a partir do início do século 20. Alguns elementos foram responsáveis por este processo. De um lado, a criação das universidades de São Paulo e Brasil e a chegada da missão composta por professores franceses de diversas áreas do conhecimento, entre elas a geografia, que contribuirá, de forma profunda, neste processo; do outro, desde o final do século 19, o surgimento dos diversos Institutos e Sociedades Históricas e Geográficas. Estas duas ações resultarão no desenvolvimento das primeiras pesquisas acerca da geografia no Brasil e trarão profundas contribuições para o desenvolvimento do ensino desta disciplina.

Apesar, contudo, da importância deste momento na constituição do campo científico da geografia no país, predomina na história do pensamento geográfico brasileiro certa recusa em reconhecer a contribuição de determinados autores neste processo. Nossa hipótese, que norteou a pesquisa da qual este artigo é resultado, aponta para o fato de que tal recusa é muito mais resultante das disputas políticas existentes no campo científico da geografia em diferentes momentos do que em uma análise séria e detalhada da contribuição de certos autores no processo de constituição da geografia enquanto ciência moderna no Brasil. Nas últimas décadas, porém, tem ocorrido um importante processo de desenvolvimento de pesquisas que visam a reconstruir a história do pensamento geográfico a partir da consideração de obras de autores até então pouco estudados, mas que, como comprovam tais análises recentes, possuem importantes contribuições em momentos decisivos na consolidação da ciência geográfica tanto no Brasil quanto no mundo.

Neste sentido, o presente artigo faz parte deste conjunto de pesquisas mencionado anteriormente. Em nosso caso, buscamos discutir a contribuição de três autores (Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho e Pierre Monbeig) fundamentais no processo de institucionalização da geografia no Brasil, estabelecendo a relação existente entre o projeto de geografia e o projeto de sociedade pensado pelos mesmos. Além disso, interessa-nos compreender a forma como os autores concebiam a relação entre ensino e pesquisa na geografia, bem como o papel desta ciência na formação dos jovens estudantes da educação básica.

Como dissemos no resumo e início do artigo, trata-se da continuidade de estudos desenvolvidos desde 2009, cujos resultados preliminares foram publicados em outros periódicos citados na referência deste trabalho.

Para a construção deste artigo, realizamos uma pesquisa documental, acessando os principais textos dos autores acerca da temática, publicados em diferentes periódicos da época (em especial o Boletim Paulista de Geografia e o Boletim Geográfico). Além disso, realizamos entrevistas com importantes pensadores da geografia (professor doutor José Bueno Conti e professora doutora Nídia Nacib Pontuschka) com o intuito de compreender a visão dos mesmos acerca das dinâmicas que marcaram esta relação entre o projeto de Geografia e o projeto de Sociedade no momento de institucionalização da ciência geográfica no Brasil.

## **A construção do campo científico da geografia no Brasil: alguns apontamentos**

O processo de institucionalização da Geografia no Brasil se dá em um quadro de amplas transformações e contradições sociais. Em 1888 ocorre o processo de libertação dos escravos que já se arrastava desde a assinatura da Lei Eusébio de Queiroz em 1850. Em 1889, com a participação efetiva de militares e sobre forte influência das ideias positivistas, ocorre a Proclamação da República. Com ela, um discurso de caráter nacional, construído anteriormente durante as batalhas travadas na Guerra do Paraguai, toma conta do ideário da elite intelectual brasileira.

Apesar destas mudanças políticas e sociais, porém, estruturalmente a sociedade brasileira permanece pouco alterada. Constitui-se ainda como uma sociedade essencialmente agrária exportadora, com extrema desigualdade social, acentuada pela dificuldade de acesso a terra, reforçada pela Lei de Terras de 1850. Apesar de todo ideal progressista presente nos discursos dos militares positivistas, as elites fundiárias brasileiras permanecem ligadas muito mais aos interesses particulares do que àqueles de ordem nacional.

Segundo Custódio (2009), a institucionalização da geografia no país está articulada à tarefa de civilizar o Brasil. Em certa medida, com base nas leituras e nas obras de Custódio (2009) e Rocha (1996), podemos dividir este processo de institucionalização da geografia como ciência moderna no Brasil em dois períodos. O primeiro que vai de 1838 (ano da criação do Imperial Colégio D. Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) até 1934 e após 1934, com a intensificação deste processo a partir da criação da Universidade de São Paulo e do Brasil. É interessante notar que no primeiro período a figura do geógrafo ainda não está presente. Apesar de reconhecida como conhecimento, a geografia ainda não tem o *status* de disciplina autônoma. Seu valor está diretamente relacionado às contribuições que pode dar neste processo de “civilizar o Brasil”. As primeiras obras de cunho geográfico publicadas no país, escritas por autores brasileiros, são de advogados, engenheiros, militares.

Para os intentos do Império (1822-1889) e da República (1889-1930) 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 ministrado por políticos, advogados, médicos, militares e engenheiros – tornou-se, mais que na Colônia, um conhecimento-instrumento estratégico (Custódio, 2009, p. 4).

Em certa medida, este *status de* 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 no poder, o saber geográfico passou a ser reconhecido como essencial para todo aquele que almejasse um lugar de destaque na sociedade.

Apesar, porém, 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. Segundo Rocha (1996), tal fato é resultante da influência da obra de Aires de Casal, fundamental neste primeiro período de institucionalização da geografia,

Não podemos nos furtar de afirmar que grande foi a contribuição desta obra para que muito tardiamente a influência da geografia moderna se fizesse notar tanto nos estudos geográficos que foram realizados por autores brasileiros, como também no que diz respeito à penetração da renovação metodológica exigida para o ensino de geografia com base nesta nova concepção. A geografia aqui produzida e ensinada, por muito tempo, ficaria restrita à nomenclatura, à simples enumeração e à descrição puramente formal e acrítica (Rocha, 1996, p. 140-141).

A crítica a esta concepção de ensino pautada na descrição e memorização, marcará a atuação de Rui Barbosa que, indiretamente, influenciará os escritos dos autores que analisaremos posteriormente. Diante disso, pensamos ser fundamental compreender as principais análises tecidas por Rui Barbosa, com especial enfoque para as questões vinculadas ao ensino de geografia.

## **Primeiras contribuições: Rui Barbosa e a valorização da geografia**

No caso brasileiro, já no final do século 19, começam movimentos em prol da ampliação do acesso à educação pública, concebida como fundamental para a construção de um projeto de sociedade. Neste período, vale destacar a importância de Rui Barbosa. Como relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa foi responsável por elaborar pareceres acerca do Projeto Substitutivo ao Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, baixado por Leôncio de Carvalho, com o objetivo de “normalizar o ensino secundário no Município da Corte, os exames de preparatórios, além de reformar o ensino superior em todo o país” (Rocha, 1996, p. 181).

De acordo com Mormul (2009) entre os anos de 1868 a 1879, outros projetos de reforma da instrução pública foram apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Em 6 de agosto de 1870, o ministro do Império Paulino José Soares de Souza apresentou ao Parlamento o Projeto de Reforma nº. 18, já o deputado Antonio Candido da Cunha Leitão elaborou dois projetos, um no mês de março e outro em julho de 1873. O ministro João Alfredo Correa de Oliveira

protocolou o seu projeto em 23 de julho de 1874. Esses projetos arrolaram num contexto histórico marcado por importantes mudanças tanto de âmbito político quanto econômico.

No momento em que Rui Barbosa elaborou seus *pareceres*, tinha conhecimento dos projetos anteriores, citando-os em seus escritos sobre educação. O autor via algumas lacunas nos projetos redigidos por seus colegas e, depois de fazer uma análise minuciosa do decreto, Rui Barbosa encaminhou um substitutivo, dividindo seus pareceres em várias sessões, iniciando com a discussão sobre o ensino secundário e superior. O que encontramos nestes pareceres, estudados e analisados por Rocha (1996), é a clareza na articulação entre um projeto de educação e um projeto de sociedade. Neste projeto de sociedade, explícito no texto dos pareceres de Rui Barbosa, ganha destaque o significado e o valor do ensino de geografia.

Sob influência das obras de Calkins e Pestalozzi, Rui Barbosa alvitra uma mudança nos métodos e práticas que até então tinham caracterizado o ensino de geografia. Não aceitava que uma ciência tão interessante pudesse se tornar um mero saber enciclopédico e descritivo. Segundo o autor,

Acusar de aridez o estudo da geografia, o mesmo é que arguir 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 (Herder apud Barbosa, 1947, p. 293).

Rui Barbosa enxergou a educação como um elemento indispensável para a construção do projeto de sociedade brasileira. Discuti o tema em diversas conferências realizadas no parlamento e em suas campanhas políticas, pois considerava a educação um assunto de primeira ordem a ser debatido em conjunto com outras questões sociais. Ele entendia a educação inserida em um processo civilizatório necessário a todas as nações que buscavam desenvolvimento industrial e modernização.



Os pareceres de Rui Barbosa configuram a primeira tentativa de renovação do ensino de geografia. Tal renovação aponta para a necessidade de se iniciar o ensino da geografia a partir das escalas mais próximas para que, assim, o universo dos alunos pudesse ir se ampliando. Além disso, parte de uma geografia contextualizada, situada, que permita ao aluno compreender a materialidade desta disciplina. Esta proposta de renovação do ensino de geografia, produzido ainda no século 19, durante o período Imperial, mostra a importância dos pareceres de Rui Barbosa que, apesar de não terem sido levados à votação, teve como principal mérito trazer a problemática da educação e da geografia para os grandes temas nacionais.

Nenhum outro projeto educacional do século XIX contemplou com tanta prioridade o valor do ensino de geografia quanto o de Rui Barbosa. Os projetos educacionais que antecederam o dele somente citavam a geografia como componente do currículo escolar. Porém, não aprofundaram suas análises a respeito da importância dessa disciplina. Apesar de sabermos que a geografia não era a única disciplina importante para Rui Barbosa, isso não inviabilizou que, em seus pareceres, tecesse considerações sobre a contribuição do ensino de geografia para a formação do cidadão brasileiro (Mormul, 2009, p. 117).

Outro elemento a ser destacado nos pareceres de Rui Barbosa diz respeito à clareza do autor acerca do que era necessário para se mudar o ensino da geografia e das outras disciplinas. Os projetos educacionais que antecederam o dele somente citavam a geografia como componente do currículo escolar, porém não aprofundaram suas análises a respeito da importância dessa disciplina. Apesar de sabermos que a geografia não era a única disciplina importante para Rui Barbosa, isso não inviabilizou que, em seus *pareceres*, tecesse considerações sobre a contribuição do ensino de geografia para a formação do cidadão brasileiro. Ele explanava que, nos países “civilizados”, o ensino de geografia não era mais balizado em se repisar listas de nomes de países e cidades, e muito menos da indicação de sua posição geográfica. Foi por meio de um ensino diferenciado que esses países compunham cartas primorosas, claramente desenhadas, que

avalizavam as lições do mestre (Mormul, 2009). Isso, entretanto somente foi possível por conta da aplicação dos processos intuitivos que possibilitavam uma profunda transformação pedagógica.

Rui Barbosa destacava que era importante possibilitar aos alunos que descobrissem sozinhos o que os mestres lhes pretendiam ensinar, em vez de o aprenderem por modificações do livro. Salientava que:

Na primary school americana servem-lhe de preparatório as lições de lugar. Depois de discernir as posições, adiante, atrás, à direita, à esquerda, acima, abaixo, o menino entra a discriminar a situação dos objetos na sala, a da sala na escola, a da escola na rua. Carecerá de grande esforço uma professora inteligente, para obter dos alunos que, antes de virem para a aula, averigüem a parte de onde o sol desponta, e lha vão dizer? (Barbosa, 1947, p. 295).

Para Rui Barbosa, já era hora de romper com o apatia e a inutilidade do ensino de geografia, bem como com o de outras ciências. Tornava-se imperativo se apropriar dos conhecimentos científicos e reformar o país.

Num país onde maior do que a ignorância geral não há talvez nada senão a presunção de ciência, que a acompanha, o exemplo do que se passa entre os outros povos, autenticando por textos de competência irrefragável, é a mais essencial e concludente de todas as demonstrações possíveis (Barbosa, 1947, p. 296).

Rui Barbosa atribuía grande valor aos materiais didáticos e defendia o uso de mapas e globos para enriquecer as aulas e despertar o interesse das crianças. Reforçava que todas as escolas deveriam ter os materiais necessários para possibilitar aulas mais deleitosas. Para o autor, com o uso de globos e mapas-múndi, as crianças tomariam ciência do lugar em que estavam e da distância entre as outras nações. “Empenha-se em tornar sensíveis aos olhos todas as suas explicações, em fazer, destarte, que as suas lições, sempre corretas, interessem às crianças, convertendo-se para elas num quase recreio” (Barbosa, 1947, p. 298).

Além de reformular os métodos, no entanto, era também necessário que os professores passassem por processos de mudança. Para tanto, o autor defende a criação de cursos de formação de professores, com duração de quatro anos e com presença obrigatória.

A reforma do método não deveria ser a simples alteração da mecânica escolar, mas a reforma dos costumes e da mentalidade de nossa gente, e destacava que a instrução, inspirada em “Lições de Coisas”, não seria uma instrução acerca das coisas, mas a instrução pelas próprias coisas.

O manual “Lições de Coisas” foi divulgado na Exposição de Filadélfia em 1876 trata-se de um manual para professores de ensino elementar aplicando metodologia intuitiva ao conteúdo do ensino. Consiste em atividades pedagógicas por meio das quais é possível educar os sentidos e depois aplicar esta acuidade à aprendizagem do programa escolar (Valdemarin, 2000, p. 153).

Em relação ao curso de formação de professores, esse era visto por Rui Barbosa como o ponto-chave da reforma porque as inovações necessárias nas escolas ocorreriam por meio da ação dos professores que, nesse caso, deveriam ser formados com essa finalidade. Assim, o método seria inseparável do mestre, isto é, o mestre é o próprio método animado. Igualmente, a introdução de novos sistemas pedagógicos estava de certo modo vinculado à formação de professores, uma vez que tornava-se imprescindível que os professores fossem capazes de executar, enfim, de pôr em prática as concepções teóricas e metodológicas que norteavam tais sistemas educativos.

Deste modo, recomendava uma formação permeada por um caráter técnico: ensinar a ensinar, educar no método de educar; esta era a finalidade da escola normal. A formação profissional compreenderia todas as disciplinas, uma vez que não se tratava apenas de adquirir conhecimento específico em determinada área, mas de aprender a ensinar metódica e eficientemente. Por isso, os exercícios práticos iniciar-se-iam nos primeiros anos nas escolas primárias anexas e nos jardins de infância (Mormul, 2009).

Para Rui Barbosa o professor deveria ser preparado para repassar a seus alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade, evidenciando, dessa forma, o caráter técnico e prático da formação de professores.

A partir desta defesa, o que estava se constituindo era a necessidade de se pensar o processo de profissionalização docente, com elementos e características específicas. Não bastava apenas um conhecimento erudito, ligado a um saber específico. A formação de professores precisava articular estes saberes com determinados elementos metodológicos. Criava-se, portanto, a concepção de que para a prática da atividade docente era necessária uma série de saberes específicos ligados ao conhecimento da realidade da escola e dos alunos. Sem que esta necessária mudança ocorresse, pouco ou nada mudaria nas práticas ligadas ao ensino de geografia e de outras disciplinas.

E foi exatamente o que ocorreu nos trinta anos posteriores à publicação dos pareceres de Rui Barbosa. Com as mudanças políticas ocorridas no final do século 19 e com a manutenção das elites agrárias como detentoras do poder, a educação no Brasil continuou a ser privilégio de certa elite. A geografia, como conhecimento escolar, permaneceu sendo ensinada como mero exercício de memorização, pouco ou nada ligada à realidade vivenciada por alunos e professores.

## **A Institucionalização da Geografia no Brasil**

Podemos entender o projeto de Rui Barbosa como um preparativo para as mudanças que se processavam na transição do Brasil imperial para o republicano. Apenas após a década de 30, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e com ele certa burguesia industrializante, passaram a ocorrer mudanças importantes nos sentidos e significados da educação e do ensino. O governo de Getúlio Vargas traz à tona a necessidade de construção de um discurso nacional capaz de “unificar”, mesmo que na aparência, as diferentes Regiões do Brasil. Sua chegada representa uma reconfiguração do poder territorial no Brasil e é marcada, nos primeiros anos,

por uma guerra civil, que opôs o interior do país e as regiões economicamente mais importantes, como São Paulo. Após o fim da guerra civil, era fundamental para Vargas, em seu projeto de permanência no poder, principalmente após o golpe de 1937, construir um discurso de unidade nacional e da valorização da pátria. Neste processo, a geografia surge como importante instrumento de organização territorial. É com Vargas que o Conselho Nacional de Geografia é criado em 1937, e posteriormente substituído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tais órgãos tinham como principal objetivo fazer um levantamento detalhado das condições de cada uma das regiões brasileiras. Tal levantamento, por sua vez, foi fundamental para a definição do papel de cada uma das regiões no processo de industrialização do país.

Neste sentido, com Vargas o discurso da unidade nacional passa a ser almejado e alvo de políticas de Estado. É neste contexto, portanto, que o processo de institucionalização da geografia como ciência moderna no Brasil intensifica-se, tornando-se ainda mais evidente a partir de 1934, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Nas primeiras décadas de institucionalização da geografia no mundo, ocorrerão importantes debates epistemológicos que colocarão em diálogo diferentes autores e perspectivas em busca de definir os objetivos e práticas pertinentes a este campo científico. Para além da dicotomia entre possibilismo e determinismo que, como já afirmamos, trata-se mais de uma questão política do que epistemológica, os debates avançaram tentando discutir questões centrais que movem a geografia, dentre as quais se destacavam:

1. Qual a influência da natureza sobre as ações humanas?
2. O que define uma região?
3. O que produz a diferenciação entre as regiões?
4. Quais são os métodos e metodologias específicas da ciência geográfica?
5. Seria a geografia uma ciência de síntese?
6. O potencial da geografia estaria em sua capacidade de inter-relacionar fenômenos humanos e naturais?

Estas e outras questões atravessarão o oceano atlântico e aportarão no Brasil, de forma mais intensa, a partir da década de 30, com a criação dos primeiros cursos universitários de geografia no país (em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro). Neste momento, destaca-se a chegada da missão Francesa, com nomes como Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig, Francis Ruellan entre outros, que contribuíram para que a geografia no Brasil se desenvolvesse como campo de pesquisa e de ensino.

Um dos elementos importantes a se ressaltar é que a presença da missão francesa no Brasil, ao mesmo tempo em que possibilitou importantes debates sobre o fazer geográfico, estabeleceu uma forma dominante de se pensar e desenvolver esta ciência. Tal forma ficou popularmente conhecida como a geografia lablachiana ou, como lembra Moreira (2014),<sup>3</sup> a geografia do N-H-E (Natureza, Homem, Economia). Em certa medida, tal fato impediu que outras perspectivas em debate na Europa e nos EUA também pudessem ser levadas em consideração nas primeiras décadas de institucionalização da geografia no Brasil. Tal debate somente vai ocorrer de forma mais ampla, atingindo diferentes departamentos de geografia das universidades brasileiras, a partir da década de 70, com o processo de renovação teórico-metodológica.

Fora isso, a contribuição dos geógrafos franceses no desenvolvimento da geografia brasileira é salutar. Além da organização dos primeiros cursos universitários de geografia, temos a participação dos mesmos na fundação de importantes órgãos que estabeleceram um diálogo mais profícuo entre a ciência da geografia e a sociedade brasileira, como a Associação dos Geógrafos Brasileiro (AGB) e o Conselho Nacional de Geografia. Ressalta-se também a publicação de periódicos como o Boletim Geográfico e o Boletim Paulista de Geografia, que são, hoje, arquivos fundamentais para a compreensão deste período da História do pensamento geográfico brasileiro.

---

<sup>3</sup> Trata-se de edição publicada pela Editora Contexto do livro original publicado em 1987.

Todo este processo de efervescência que resultou da chegada da missão francesa no Brasil, trará importantes reflexos no ensino desta ciência, tanto no nível superior quanto na educação básica. Trata-se, em diferentes dimensões, da ruptura com uma concepção de geografia enquanto saber enciclopédico, mnemônico, na qual predominava lista de lugares, formas de relevo, rios a serem enumerados, amplamente crítica nos pareceres de Rui Barbosa.

Logo de início os debates trazidos pela missão francesa também versaram sobre a relação entre ensino e pesquisa na geografia. Tais debates foram impulsionados pelo próprio contexto de reestruturação da educação nacional, influenciado, de um lado, pelo Movimento da Escola Nova, capitaneado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e, de outro, pela ação do governo Vargas, sistematizada nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Neste contexto, houve importante contribuição do recém-criado departamento de geografia da USP no debate sobre a relação entre ensino e pesquisa da geografia. Parte importante desta contribuição pode ser encontrada nos Boletins Paulistas de Geografia publicados na época. Neles encontram-se reflexões que coadunam com as críticas feitas pelos mestres franceses à geografia mnemônica que predominava no ensino de geografia no Brasil naquele momento.

Com isso, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que se renovava teórica e metodologicamente a geografia enquanto um campo científico, havia uma preocupação de que tal renovação alcançasse a educação básica, demonstrando a necessidade de se manter a unidade entre ensino e pesquisa desta ciência na construção tanto de um projeto de Geografia quanto de um projeto de sociedade. É esta relação que iremos verificar nas obras dos três autores que passaremos analisar.

## **A contribuição de Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig e Delgado de Carvalho na institucionalização da geografia no Brasil**

Esta relação entre um projeto para a ciência geográfica e um projeto de sociedade é bastante presente na obra dos três autores aqui analisados. Diferentemente de artigos anteriores, nos quais buscamos mostrar os pontos de contato

existentes entre as concepções de ensino e pesquisa em geografia na obra destes autores, aqui nos deteremos, especificamente, nesta relação que, em nossa perspectiva, é fundamental para uma compreensão mais global destas obras. Influenciados pelo contexto no qual produziram, tais autores não se furtaram em debater o papel da geografia na construção de um projeto nacional e isto fica bastante evidente nos textos analisados.

Um dos primeiros elementos discutidos pelos autores em relação ao projeto de geografia que se buscava construir relaciona-se com a unidade entre ensino e pesquisa, considerada um dos pilares para o desenvolvimento da ciência geográfica. Esta unidade aparece de forma clara no trecho a seguir de artigo publicado por Aroldo de Azevedo:

Nossas faculdades de filosofia não se podem restringir, porém, a formação de pesquisadores. Sua missão precípua, ao contrário, tendo-se em vista as necessidades do país deve ser a formação de professores para o ensino secundário. Daí o cuidado, poderia dizer mesmo, o carinho com que deve ser o mesmo assunto tratado (1946, p. 234).

Como tarefas essenciais da universidade, pesquisa e ensino precisam ser concebidas como elementos de um mesmo processo. Não se trata de pensar a geografia a ser ensinada como conhecimento de segunda ordem, pouco importante. Na concepção defendida por Aroldo de Azevedo, não há uma ruptura entre ensino e pesquisa, e o avanço do segundo deve vir acompanhado pela preocupação com o primeiro. Esta mesma preocupação fica evidente quando o autor analisa a sua experiência com a formação de professores no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, principalmente quando afirma sobre a necessidade de se compreender a seriedade e a importância do professor.

Seria útil e, mesmo em benefício à coletividade, que aqueles que não têm inclinação para o magistério fossem buscar noutra profissão mais lucrativa e menos trabalhosa (e elas existem por aí, em grande número!) o seu meio de vida. Prestariam um serviço ao ensino, ao mesmo tempo em que não fariam sofrer muita gente. No caso da Geografia, então, o assunto apresenta relevante



importância. A Geografia Nomenclatura já lhe deu tão desastrada fama, que melhor seria que procuremos reabilitá-la por todas as maneiras, inclusive até livrando-se dos maus professores (Azevedo, 1946, p. 235).

Neste trecho fica explícita a preocupação do autor em construir outra imagem da geografia a partir do ensino, que ajude a romper com a visão estereotipada da geografia descritiva e mnemônica predominante no período anterior ao processo de institucionalização da mesma enquanto ciência moderna. Para o autor, portanto, o ensino de geografia tinha como uma de suas tarefas construir o gosto por esta ciência e por aquilo que ela pode significar enquanto forma de compreender o mundo e o país.

Para tanto, segundo o autor, era necessário que a formação de professores de Geografia levasse em consideração a necessidade de construir metodologias de ensino que permitissem aos alunos de diferentes faixas etárias o contato, de forma mais significativa, com esta ciência. Não bastava apenas que as pesquisas geográficas avançassem. Era importante criar metodologias de ensino que permitissem ao máximo de jovens usufruírem deste conhecimento construído. Neste sentido, o autor apresenta severas críticas ao processo de formação docente que não consideravam esta necessidade de contextualização do conhecimento produzido e sua vinculação ao ensino.

Há aqueles que estão convencidos do contrário e certos de que causa boa impressão a aula sobrecarregada de termos técnicos ou de teorias mais ou menos estratosféricas. Em duas palavras: uma aula que, ao ser terminada, deixe com o aluno a sensação de inferioridade, de esmagamento, de explosão atômica... Ora, quem pensa desse modo e age dessa maneira terá fatalmente um desses resultados: ou espantará de vez os seus infelizes ouvintes, o que significa que a geografia poderá perder algum Vidal de La Blache em formação...; ou será um dia censurado, se não for amaldiçoado, por ter lançado mão de complicações desnecessárias e de uma idiota encenação (Azevedo, 1946, p. 235).

No texto supracitado, há o reconhecimento da necessidade de pensar uma formação de professores para além da mera transmissão de termos técnicos desenvolvidos no âmbito acadêmico. É responsabilidades dos cursos de formação

docente discutir o processo de reelaboração do conhecimento geográfico entre universidade e escola, levando em consideração que no movimento entre estes dois lugares tal conhecimento muda de sentido e função. Não é possível acreditar que o desenvolvimento pleno do pesquisador seja suficiente para a formação docente, uma vez que a linguagem e a didática em geografia se constituem como elementos fundamentais neste processo de construção do conhecimento geográfico na educação básica. Por isso, faz-se necessário, a todo o momento, que se leve em consideração as diferentes dimensões que envolvem a formação do geógrafo-professor, reconhecendo as continuidades e descontinuidades existentes entre estes dois processos.

Análises semelhantes são feitas por Pierre Monbeig. O autor francês desempenhou um papel importante no processo de constituição do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, sendo um dos responsáveis pela difusão das ideias de Paul de Vidal de La Blache no país. A presença de Monbeig no Brasil, além de representar um avanço importante na constituição do campo científico da geografia no país, possibilitou ao jovem pesquisador francês novas experiências relacionadas ao fazer geografia.

Logo após a sua chegada ao país, o geógrafo francês, junto com Aroldo de Azevedo e Maria da Conceição Viera de Carvalho, participou de um importante debate sobre a reforma curricular da educação básica, discutindo os princípios que deveriam nortear o ensino de geografia nesta etapa de formação. Criticando o caráter descritivo e mnemônico da geografia até então desenvolvida na educação básica, os autores constroem uma proposta curricular a partir do seguinte fundamento:

Antes de tudo, é preferível conhecer bem poucas coisas do que saber mal muitas outras; em segundo lugar, cumpre ter presente que o ensino secundário é um ensino de cultura geral e não de especialidades; cada educador, qualquer que seja a matéria que venha a ensinar, não deve jamais esquecer que sua missão consiste em formar personalidades e não recrutar geógrafos, matemáticos ou naturalista (Monbeig; Azevedo; Carvalho, 1935, p. 24).

A crítica tanto ao conteudismo quanto à especialização excessiva norteou a proposta desenvolvida pelos autores. Além disso, Monbeig concordava com Aroldo de Azevedo ao fazer a defesa da responsabilidade que as universidades recém-criadas tinham em relação à formação de professores. Para o autor,

Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu esta formação científica e didática (Monbeig, 1954, p. 68).

Aqui fica clara a contribuição desta geração de autores no fortalecimento da geografia, seu ensino e pesquisa, enquanto um campo científico específico, dotado de metodologias próprias e que, portanto, não poderia ser alvo de “aventureiros”. Este fortalecimento do campo científico da geografia se dá, na obra de tais autores, a partir da importância do ensino desta disciplina nas diversas etapas da educação, não havendo, porém, uma hierarquização das mesmas. A geografia, como conhecimento moderno, nesta concepção, é elemento essencial para o desenvolvimento das sociedades, para a compreensão de um mundo cada vez mais interligado e que, por isso, precisa ser investigado também a partir daquilo que contém de geográfico. Desta forma, para Monbeig, não deveria haver nenhum tipo de dicotomia entre a geografia que se pesquisa e aquela que se ensina. Ao contrário,

Graças ao seu campo de estudo, ao seu método de trabalho, a geografia tem lugar no ensino. Tem-se por ser uma ciência moderna, produto do mundo tal como aquele em que vivem os jovens. Ela desenvolve neles as qualidades intelectuais ou morais e dá-lhes conhecimentos dos mais úteis para o pleno

desenvolvimento de suas personalidades no quadro em que devem desabrochar. A geografia é uma das formas do humanismo moderno (Monbeig, 1954, p. 67).

Outro elemento definidor do projeto de geografia defendido pelos três autores é o caráter humano desta ciência. Se no primeiro momento do processo de institucionalização da ciência geográfica no âmbito mundial havia bastante receio em concebê-la enquanto uma ciência humana o que fez, inclusive, La Blache (1913) afirmar que a “Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens”, nos textos dos três autores analisados reforça-se a dimensão humana desta ciência. Para Monbeig,

Torna-se necessário que o homem seja verdadeiramente considerado como outra coisa além de uma casa, de um trator ou de uma estatística. Se o homem, o homem em sociedade, constitui o centro da Geografia Humana, deve aparecer de maneira total, com seus modos de vida e com seus modos de pensar, que afinal se confundem (1954, p. 32).

É por isso que o autor a define como uma das formas de humanismo moderno que pode, pela unidade entre a pesquisa e o ensino, contribuir na construção de um projeto mais amplo de sociedade, no qual a solidariedade entre os homens é um dos pilares.

Delgado de Carvalho também demonstra intensa preocupação em relação ao papel da geografia como ciência humana, da sua pesquisa e do seu ensino na construção de um projeto de nação. Nascido na França, filho de diplomata brasileiro, Delgado teve uma formação bastante ampla, o que contribuiu na sua forma de pensar e fazer geografia. O contexto histórico de sua chegada ao Brasil influenciará, em certa medida, o seu pensamento geográfico.

Delgado de Carvalho aportou justamente no *core* que procedia a construção da geografia no Brasil na perspectiva do poder central, o que teve efeitos definidores sobre as suas contribuições. Ao lado da sua personalidade, a

geografia da sua localização influenciou – “fez a diferença”, para usar a expressão de Livingstone (2008) – na vida profissional que conduziu e nas contribuições que pode oferecer (Barros, 2008, p. 320).

Dentro deste contexto de construção de certa identidade nacional, já discutido anteriormente, Delgado de Carvalho desenvolverá importantes contribuições para o ensino e a formação de professores em geografia. Para o autor, era necessário superar a geografia nomenclatura dominante até aquele momento para que pudessem ocorrer avanços na consolidação deste campo científico.

Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir normas, de crismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais, não são estudadas em si, mas apenas como merecedoras de um esforço da nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia e deste modo a poesia e a geografia são produtos diretos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geografia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das vítimas: o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telefônica. Entraríamos assim no domínio do prático (Carvalho, 1944, p. 7).

Para o autor, em contraposição a esta geografia que se preocupa com as listas infinitas de nomes a serem gravados e despejados nas diversas avaliações e exames, há que se construir outras metodologias, tanto no que se refere à pesquisa quanto ao ensino desta ciência. Para Delgado, uma das saídas seria o desenvolvimento do método comparativo, uma vez que o mesmo permite partir da realidade na qual o aluno está inserido, buscando construir um pensar geográfico com base na comparação com outras realidades. O método comparativo, neste sentido, contribuiria para uma concepção de geografia que pudesse, a partir da descrição, avançar em direção à análise e à interpretação dos elementos e fatos espaciais.

O autor aponta, porém, para as dificuldades de se romper com um modelo de ensino e pesquisa pautado na geografia nomenclatura. Tais dificuldades estão, inclusive, em reunir professores formados a partir desta nova concepção de geografia. Por isso, para o autor, a formação de professores ocupa um lugar essencial nas universidades públicas recém-criadas.

No grau superior, onde acertadamente entrou há poucos anos o ensino de geografia, cabe à Universidade uma missão especial no ramo que nos interessa – a formação do professor cidadão. Esta alta função deve ser desempenhada com amor, clarividência e aptidão. São e serão os nossos discípulos os mestres do amanhã; sobre eles recairá a responsabilidade da formação moral e cívica de nossos futuros professores (Carvalho, 1945, p. 1.172).

Esta preocupação com relação à formação de professores de geografia vai permear inúmeras obras de Delgado de Carvalho, como podemos observar no trecho a seguir:

Não há professor de geografia que mereça este nome que não possa dizer a seus alunos duas palavras sobre cada um destes assuntos e, se não puder, o diretor do estabelecimento que se lembre da grande aflição do país na luta com a falta de braços e das oportunidades que tem um mau professor de geografia de ser um bom capinador (Carvalho, 1925, p. 26).

O entendimento desta preocupação de Delgado com o ensino e a pesquisa em Geografia, no entanto, deve ser interpretado de forma mais ampla. Como dissemos, a concepção de ensino e de pesquisa em Geografia de Delgado de Carvalho está profundamente assentada em um projeto nacional. Seus principais textos e livros estão completamente permeados por esta preocupação. No trecho a seguir, a mesma se torna explícita: “A geografia permite estabelecer as bases rigorosas de um novo patriotismo, um patriotismo universal, onde as diversas sociedades aprendem a viver em harmonia e progresso” (Carvalho, 1945, p. 1.164). O que chama a atenção aqui é a adoção do termo patriotismo universal, que pode nos levar à interpretação de que a geografia concebida por Delgado de Carvalho parte do pressuposto da necessidade do entendimento universal entre os

povos. Vale ressaltar, porém, que a obra de Delgado de Carvalho possui diferentes fases e momentos e há que se tomar grande precaução para não perder de vista o momento a que determinado escrito está relacionado. Dependendo do momento, os textos de Delgado de Carvalho vão de um humanismo bastante universalista a uma concepção nacional que beira o ufanismo. As principais acusações feitas a Delgado de Carvalho referem-se a estas obras de caráter ufanista, apropriadas em diversos momentos por órgãos militares brasileiros, mas se esquecem de compreender o movimento próprio da obra do autor.

Feita esta ressalva, é possível afirmar que a geografia de Delgado de Carvalho se constitui um conhecimento essencial na construção da nação, o que revela o seu vínculo teórico com os principais autores da geografia francesa e alemã daquele momento. Esta relação entre conhecimento geográfico e projeto de nação pode ser vista de forma explícita a seguir:

Mestres e professores brasileiros! Ensinem às novas gerações que se levantam a Geografia de nosso Brasil. Digam-lhes bem quanto nossa terra é grande e generosa, quanto necessita de inteligência para compreendê-la, de atividade para engrandecê-la e de coração para amá-la (Carvalho, 1945, p. 1.172).

Há, portanto, nos escritos dos três autores, uma exaltação da disciplina geografia como capaz de dar aos jovens uma capacidade ampla de pensar o lugar em que vivem e de se projetarem também enquanto cidadãos. Vale ressaltar que neste momento não está em discussão quais são os fundamentos e princípios norteadores deste projeto de nação. Se, de fato, quisermos fazer uma ampla discussão sobre as concepções de nação de cada um dos autores aqui analisados, precisaríamos de extensas linhas, posto que cada um deles, em seus escritos, em diferentes momentos, defenderam posturas ora semelhantes, ora extremamente antagônicas. O que nos interessa é reconhecer que no início do processo de formação da geografia, enquanto ciência moderna no Brasil, há um intenso debate sobre a relação entre um projeto de geografia e um projeto de sociedade. Neste debate, a unidade entre o ensino e pesquisa, mediada pela formação de professores, ocupa um lugar importante, tendo trazido contribuições

para o avanço teórico-metodológico nos diferentes campos da ciência geográfica. Em nossa perspectiva, tais avanços resultam da valorização do conhecimento geográfico, do seu ensino e pesquisa, enquanto fundamental na construção de um projeto de nação.

Tais impactos podem ser verificados na análise feita por Petrone (1993), que discute as mudanças ocorridas na formação docente com o processo de institucionalização da ciência geografia no Brasil. Para o autor,

O licenciando constituiu-se um extraordinário fator de mudança em todo o lugar onde apareceu. Não me refiro, especialmente, à moça licenciada que ousava usar calça comprida antes de qualquer outra ou que ousava sentar-se à cátedra, quando isso era coisa de homem, ou quando – pior ainda – punha cigarro na boca, ou ainda frequentava um restaurante ou um bar sozinha, não na capital de São Paulo, mas em uma cidade do interior, da década de 30 ou 40. Embora isso tenha o seu significado, não é a isso que me refiro. Refiro-me ao licenciado como instrumento de mudança cultural, direta ou indiretamente, na sala de aula e fora dela (Petrone, 1993, p. 14).

Esta nova figura – o licenciado – passou a ganhar cada vez mais espaços nos concursos de ingresso para professor de educação básica nas escolas públicas paulistas. Isto se deve, em grande medida, como Petrone (1993) afirma, a uma mudança no sentido da geografia que se fazia até então. Esta mudança pode ser verificada também no depoimento a seguir, concedido pelo professor José Bueno Conti aos pesquisadores.

Quando cheguei à fase do científico, curso colegial, nós tivemos uma professora de geografia muito competente e ela era formada pela USP. Porque antes disso as professoras que eu tinha não eram formadas pela USP; eram professores improvisados e ela não. *Então ela dava aula de campo*. Levava a gente para o alto de um pico que tem lá em Atibaia, a Pedra Grande, que está a 1.400 metros do nível do mar e a 600 metros sobre a altura da cidade. Então tem uma visão ampla de 60 quilômetros do entorno. E ela levava a turma lá. A gente tinha 16, 17 anos e aí ela mostrava: “estão vendo como *as coisas se distribuem na paisagem?* Aqui tem o povoado, aqui tem o curso d’água, ali tem plantações e *tudo isso pode ser explicado*”. Quer dizer, a geografia no sentido genuíno ela estava dando, *a geografia viva, a distribui-*



*ção dos fatos no espaço*. E ela chamou atenção para um fato: “Vocês estão vendo as estradas, as vias de comunicação? Todas elas vão naquela direção. Por quê? Porque lá está a capital, lá tá São Paulo capital”. Aquilo foi me... As coisas se explicam, as coisas realmente têm toda uma explicação e isso era a geografia que ela tinha aprendido em nível superior e dava com muita competência para nós do ensino, que naquele tempo chamava secundário (Grifos nossos) (Entrevista concedida aos pesquisadores, janeiro de 2010).

A ruptura na formação de professores de Geografia, com importante participação dos três autores analisados, aparece de forma clara no depoimento do professor Conti. Tal ruptura é, principalmente, teórico-metodológica. A geografia, como um conhecimento mnemônico, excessivamente descritivo, que predominou no período anterior a este processo de institucionalização, dá lugar a uma *Geografia viva* (nas palavras do entrevistado), no qual termos como explicação, distribuição e localização passam a ser fundamentais na construção deste conhecimento. Além disso, a experiência do trabalho de campo revela uma inovação metodológica essencial, uma vez que a mesma, aprendida na Universidade se torna também um importante meio para o ensino de geografia na Educação Básica.

Neste sentido, é interessante notar que neste momento da constituição da geografia enquanto ciência moderna no Brasil não há uma separação evidente entre o saber universitário e a educação básica, como elementos a ocuparem posições diferentes na hierarquia deste campo científico. Pelo contrário, em grande medida, o objetivo da geografia que se fazia era o de garantir a melhoria do ensino de geografia na educação básica, uma vez que a meta principal era a formação de licenciados em geografia.

Era preciso formar o professor. Nesse sentido, nos primeiros anos o Departamento de Geografia foi mais coerente com a realidade de sua função social, na medida em que ele satisfazia necessidades concretas e não necessidades que ele desejaria que existissem (Petroni, 1993, p. 14).

Esta constatação, portanto, é também reveladora de que, pelo menos naquele momento e em discurso, o ensino e a formação de professores tinha um lugar privilegiado no interior da hierarquia do saber geográfico e não se constituía enquanto algo desvinculado da pesquisa. Além disso, tal constatação contribui para o enfrentamento às inúmeras críticas que são feitas aos autores deste momento da Geografia, inclusive realizada a partir de uma tentativa de homogeneizar aquilo que foi produzido, agrupando em torno do termo *geografia tradicional*, com profundo teor pejorativo. Em nossa perspectiva, há que se reconhecer a contribuição fundamental destes primeiros geógrafos brasileiros tanto na consolidação teórico-metodológica da ciência geográfica no país quanto no fortalecimento da geografia no ensino básico e na formação de professores.

## Considerações Finais

A história do processo de institucionalização da geografia no Brasil ainda guarda inúmeras lacunas, o que, por sua vez, apresenta a necessidade aos novos pesquisadores de reconstruírem-na buscando superar os lugares comuns que as sustentam. Como exemplo destes lugares comuns, predomina ainda, nas leituras sobre a obra de alguns autores, análises extremamente enviesadas e pejorativas, que contribuem para afastar as novas gerações de importantes momentos da constituição da ciência geográfica no Brasil.

Neste sentido, o diálogo com o passado deve ser feito a partir de perguntas e problemas vinculados ao presente. Não se trata de construir uma história do pensamento geográfico brasileiro que tenha como principal objetivo a produção de uma nostalgia geográfica. Pelo contrário, ao olharmos para o passado, buscando compreender problemas de nossa época, esperamos desconstruir os preconceitos que se tornaram concretudes vinculadas às disputas no campo científico da geografia.

Em um momento no qual o ensino e a pesquisa geográfica parecem se constituir em outra das tantas dicotomias que têm marcado a história deste campo científico, é fundamental compreender o movimento que produziu este

afastamento, entendendo que, em diferentes épocas, outras relações entre ensino e pesquisa foram possíveis. Além disso, faz-se necessário garantir a todos outro olhar sobre a obra de tais autores que, agrupados de forma intencional no termo “Geografia Tradicional”, foram, aos poucos, exilados nos cursos de formação superior em geografia.

Em nossa perspectiva, neste movimento de diálogo com o passado a partir de indagações do presente, a principal contribuição dos autores aqui analisados está em reforçar a concepção de que todo projeto de ciência pressupõe clareza sobre o projeto de sociedade que se busca defender. Não é possível para aqueles que buscam a construção do conhecimento geográfico em sua unidade de pesquisa e ensino, furtar-se a este debate, uma vez que a realidade se apresenta cotidianamente aos sujeitos e está repleta de contradições que precisam ser lidas e interpretadas também geograficamente.

Diante disso, é preciso colocar as questões: Qual o projeto de sociedade que a geografia que fazemos ajuda a construir? De que forma este projeto se realiza no ensino e na pesquisa? Quais os princípios que norteiam o nosso diálogo com a sociedade? Sem o amplo debate destas e de muitas outras indagações, corremos o risco de fazermos uma geografia incapaz de problematizar os principais desafios da realidade atual.

Ao retomarmos a obra destes autores, suas concepções e princípios, o fazemos defendendo um projeto de ciência geográfica que possa contribuir na construção de outro projeto de sociedade, marcados pelos princípios da justiça social, da emancipação humana, da solidariedade. E assim o fazemos por concordar com o Monbeig: a geografia precisa ser “*uma interrogação permanente do mundo*” (1954, p. 18). Acreditamos que não somente a geografia, mas a educação como um todo, pois essa, na maior parte das vezes, é organizada e/ou articulada em prol dos interesses de uns em detrimento da maioria, tendo suas formas/intenções manifestadas e reverberadas nas mais diversas culturas e sociedades.

## Referências

- AZEVEDO, A. de. Dez anos de ensino superior de Geografia. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 2, p. 227, abr./jun. 1946.
- \_\_\_\_\_. *Geografia humana do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras Completas*. Rio de Janeiro. 1947. Vol. X. T. II.
- BARROS, N. C. C. de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal. *Estudos Avançados*. São Paulo, ano 22, n. 62, 2008.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2004.
- CARVALHO, D. *Metodologia do ensino geográfico*. Petrópolis: Vozes, 1925.
- CARVALHO, D. de. O ensino de geografia no curso de humanidades. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, ano I, n. 10, jan. 1944.
- \_\_\_\_\_. Evolução da geografia humana. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, ano III, n. 33, dez. 1945.
- CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Obras Completas, v. 13, t. 1)
- CUSTÓDIO, V. Do colégio D. Pedro II à sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2., 2009. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIROTTO, E. D. O lugar do ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil. *Perspectiva Geográfica*, Francisco Beltrão, PR, n. 6, 2010.
- MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, a. VII, n. 1 e 2, 1954.
- MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, M. da C. V. O ensino secundário da Geografia. ABB, 1935, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1935.
- MORMUL, N. M. *O ensino de geografia no projeto educacional de Rui Barbosa*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2009.
- MORAES, A. C. R. de. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946

PETRONE, P. O ensino da Geografia nos últimos 50 anos. *Revista Orientação*. São Paulo, n. 10, 1993.

ROCHA, G. O. R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 1996.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

Recebido em: 30/4/2014

Aceito em: 17/6/2015