DOI 10.5418/RA2018.1425.0005

AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA: GRUPOS POLÍTICOS, DEMANDAS E LUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NA ERA VARGAS (1930-1945)[1]

THE PHYSICAL-NATURAL THEMES AND THE MODERN SCHOOL GEOGRAPHY: POLITICAL GROUPS, DEMANDS AND STRUGGLES FOR THE CURRICULAR SIGNIFICATION IN THE VARGAS ERA (1930-1945)

THÉMATIQUES PHYSIQUES ET NATURELS ET LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE MODERNE: GROUPES POLITIQUES, DEMANDES ET LUTTES POUR LA SIGNIFICATION CURRICULAIRE À L'ÈRE VARGAS (1930-1945)

Thiago Manhães Cabral
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com período de estágio sanduíche na Université de Cergy-Pontoise (França). Bolsista FAPESP de doutorado. E-mail: thiagomanhaescabral@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender, no contexto histórico brasileiro da Era Vargas (1930-1945), o papel político das temáticas físico-naturais como saberes e práticas constituintes das articulações discursivas que operacionalizaram, no pós-1930, os pressupostos da orientação moderna da geografia escolar. Metodologicamente, será realizada uma análise dos discursos dos principais grupos políticos e sujeitos disciplinares que orbitavam em torno de práticas discursivas ligadas às temáticas físico-naturais, com vistas à tentativa de fixar sentidos de conhecimento escolar na geografia, especialmente no âmbito da discussão curricular pós-1930. O referido procedimento metodológico terá como suporte os pressupostos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Em termos do *corpus* discursivo alvo deste trabalho, buscou-se recolher e analisar materiais da geografia escolar alinhados à orientação moderna para, então, apresentar as relações políticas de equivalência que são fundamentais à discussão curricular desta disciplina, no período histórico em questão.

Palavras-chave: temáticas físico-naturais, discurso, geografia escolar moderna, Era Vargas, currículo.

[1] Agradecemos o apoio financeiro e institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para a produção deste trabalho. Processo nº 2018/08542-0.

Abstract

The aim of this paper is to understand, in the Brazilian historical context of the Vargas Era (1930-1945), the political role of physical-natural themes as knowledge and practices that constituted the discursive articulations that, in the post-1930s, operationalized the presuppositions of the modern orientation of school geography. Methodologically, it will be made an analysis of the discourses of the main political groups and disciplinary subjects that orbited around discursive practices related to the physical-natural themes, aiming to fix the meanings of scholarly knowledge in geography, especially in the scope of the curricular discussion post 1930. The said methodological procedure will have as support the categories of analysis of Ernesto Laclau's Discourse Theory. In terms of the discursive corpus of this work, we sought to collect and analyse materials from the school geography related to the modern orientation and then present the political relations of equivalence that are fundamental to the curricular discussions of this discipline in the historical period in question.

Keywords: physical-natural themes, discourse, modern school geography, Vargas Era, curriculum.

Résumé

L'objectif de ce travail est de comprendre, dans le contexte historique brésilien de l'Ère Vargas (1930-1945), le rôle politique des thématiques physiques et naturels en tant que connaissances et pratiques qui constituaient les articulations discursives qui, dans les années trente, ont rendu opérationnels les présupposés de l'orientation moderne de la géographie scolaire. Méthodologiquement, nous allons analyser des discours des principaux groupes politiques et sujets disciplinaires qui ont gravité autour de pratiques discursives liées aux thématiques physiques et naturels, dans le but de fixer le sens des connaissances savantes en géographie, en particulier dans le cadre de la discussion curriculaire post 1930. Cette procédure méthodologique s'appuiera sur les hypothèses de la Théorie du Discours d'Ernesto Laclau. En ce qui concerne le corpus discursif de ce travail, nous avons cherché à rassembler et à analyser des matériaux de la géographie scolaire conformément à l'orientation moderne, puis à présenter les relations d'équivalence politique qui sont fondamentales pour la discussion curriculaire de la discipline au cours de la période historique considérée.

Mots-clés: thématiques physiques et naturels, discours, géographie scolaire moderne, l'Ère Vargas, curriculum.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

As temáticas físico-naturais como elementos constituintes da produção política da geografia escolar são o objeto deste trabalho, e, mais especificamente, quando pensadas em sua relação com os grupos políticos e sujeitos disciplinares presentes no projeto nacional-patriótico da Era Vargas (1930-1945). Assim, o objetivo deste trabalho é compreender, no contexto histórico brasileiro da Era Vargas, o papel político das temáticas físico-naturais como saberes e práticas constituintes das articulações discursivas que operacionalizaram, no pós-1930, os pressupostos da orientação moderna[2] da geografia escolar.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos geográficos ligados às temáticas da natureza atravessam – ou mesmo constroem – sentidos específicos em que grupos colocam em disputa, principalmente a partir da década de 1930, os marcos discursivos da geografia escolar, novas lutas por significação do currículo escolar e a construção de sentidos territoriais pautados no ideário nacional-patriótico varguista. Isto posto, de antemão, se anuncia um posicionamento nosso, no sentido de argumentar que as temáticas físico-naturais constituem, historicamente, uma tipologia de conteúdos escolares presentes nas disputas por sentidos para a geografia escolar, e que, como produções discursivas e práticas culturais, no contexto varguista, foram conhecimentos explorados por grupos que articularam diferentes pautas em torno da construção de um imaginário de país e de sentidos nacional-patrióticos apoiados no ideário de natureza bela (CHAUÍ, 2000). Grosso modo, esta articulação pode ser pensada à luz de autores de materiais didáticos da geografia escolar, pela instituição estatal varguista (com destaque para as produções do recém-criado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE), pelo movimento pedagógico Escola Nova e por boa parte dos movimentos artístico, literário e sociográfico que demarcam a formação do discurso modernista no Brasil (VIDAL E SOUZA, 1997; NAPOLITANO, 2016).

Assim, esta pesquisa será operacionalizada por meio da análise dos discursos dos principais grupos políticos e sujeitos disciplinares que, a nosso ver, orbitavam em torno de práticas discursivas ligadas às temáticas físico-naturais, com vistas à tentativa de fixar sentidos de conhecimento escolar na geografia, especialmente no âmbito da discussão curricular pós-1930. O referido procedimento metodológico terá como suporte, ressalta-se, os pressupostos da teoria do discurso de Ernesto Laclau (LACLAU, 2011, 2013; MENDONÇA e RODRIGUES, 2014; LACLAU e MOUFFE, 2015). Em termos do *corpus* discursivo alvo deste trabalho, buscou-se recolher e analisar materiais da geografia escolar alinhados à orientação moderna e

[2] Sobre o debate da orientação moderna da geografia escolar, ver Albuquerque (2011).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

publicados a partir da década de 1930 para, então, apresentar as relações políticas de equivalência (LACLAU, 2013) que são fundamentais à discussão curricular desta disciplina, no período histórico em questão. Na primeira seção deste artigo, nos preocupamos em situar o trabalho em termos do método assumido, no sentido de desenvolvermos brevemente as categorias teórico-metodológicas da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau que atravessam as análises, entre as quais figuram o *discurso*, a *demanda* e a *cadeia de equivalências e diferenças* (LACLAU, 2011, 2013). Ainda nesta parte do trabalho, buscaremos situar o leitor quanto às características da orientação moderna da geografia escolar, momento curricular alvo de nossa discussão.

Após este momento inicial, a segunda seção do artigo será desenvolvida em torno das análises que efetivamente foram construídas sobre os materiais da geografia escolar, e que demonstram os enunciados de grupos políticos e sujeitos disciplinares na luta curricular. Neste contexto, é importante ressaltar que não foi empreendido um olhar analítico sobre conteúdos enumerativos ligados à geografia física em tais materiais, mas privilegiaram-se, sim, dentro dos conteúdos ligados às temáticas físico-naturais, os textos enunciativos de sentidos para a geografia escolar moderna construídos pela articulação política entre autores de livros didáticos, os significantes do movimento político-pedagógico escolanovista e os pressupostos político-filosóficos do modernismo no Brasil.

Outra fonte explorada foi o livro *Methodologia do ensino geographico: uma introdução aos estudos de Geographia Moderna* (1925), de Delgado de Carvalho. Embora não se constitua como um texto didático propriamente dito, bem como não se enquadre no recorte temporal adotado (1930-1945), a presença desta obra neste trabalho se justifica em vista de sua fundamental e inauguradora função na produção política da orientação moderna na geografia escolar. Além de anunciar direcionamentos à formação e à prática docente, esta obra demarca influências de pensamento e defende específicos sentidos de conhecimento escolar em geografia, em sua maioria, focalizados nas temáticas físico-naturais como "panos de fundo" para uma efetiva cientificidade desta disciplina.

Desenvolver a segunda seção deste artigo significará também ampliar o diálogo entre as obras da geografia escolar selecionadas e autores da história (FAUSTO, 1970; MORAES, 1978; OLIVEN, 1992; MURARI, 2002, 2007; NAPOLITANO, 2016), da antropologia (VIDAL E SOUZA, 1997), da educação (VIDAL, 2007; LOPES e MACEDO, 2011; ROCHA, 2012; ZANATTA, 2013), e do ensino de geografia (COSTA, 2013; VILELA, 2013; PANUTTO, 2016; GIROTTO, 2017). Dessa forma, à medida que se concorda com Rocha (2012), quando esta autora busca desenvolver a ideia de disciplina escolar como "condição política", se explora o caráter relacional do discurso geográfico escolar moderno (LACLAU, 2016, p. 116) que

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

articula, por meio das temáticas da natureza: 1) o modernismo, nos campo das artes, da intelectualidade e da literatura brasileira, 2) o movimento Escola Nova, que anuncia seus significantes nas reformas curriculares e na produção de materiais didáticos da geografia pós-1930, e 3) os distintos sentidos de geografia materializados em movimentos autorais que anunciam particulares aportes conceituais, influências de pensamento e concepções de natureza nos materiais didáticos.

A geografia escolar moderna e as demandas políticas na Era Vargas: possíveis contribuições de Ernesto Laclau ao debate

> *Não se trata apenas do fato de que o nacionalismo possa ser substituído por outros termos [...], mas também o fato de que seu próprio significado irá variar, dependendo da cadeia de equivalências a ele associada (LACLAU, 2013, p. 323).*

O período de transição entre a Primeira República (1889-1930) e a Era Vargas (1930-1945) demarca importantes transformações na dinâmica social brasileira, à medida que a década de 1920 é, sobretudo, um momento de ascensão de movimentos de renovação do pensamento em inúmeras frentes de atuação nos campos político, econômico, artístico, literário e educacional.

Nesse sentido, compreender a produção das políticas curriculares e as práticas discursivas presentes nos materiais didáticos da geografia contemporânea à Era Vargas implica, inicialmente, um movimento que consiste em retroagirmos rapidamente ao momento geohistórico da Primeira República para, então, verificarmos o alcance e o significado das transformações políticas, dos grupos e dos discursos que orbitavam em torno de sentidos educacionais da geografia pós-1930. Busco, dessa maneira, argumentar que a produção discursiva da nacionalidade brasileira, bem como de suas expressões na geografia escolar, é atravessada por dois diferentes momentos organizacionais e institucionais – não só do Estado brasileiro republicano, mas também da própria dinâmica social – que são "de grande significado para compreendermos as discussões acerca da geografia escolar, visto que demarcam um recorte delimitado por fatos históricos que promovem rompimentos e que demarcam uma periodização" (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21).

A Primeira República, como momento de fixação provisória de uma ordem social que buscava se distanciar da instituição política monárquica, reunia correntes e grupos distintos que, num contexto outro, formariam um mosaico de cadeias de diferenças, mas que, em torno do sentido que a República proclamava como "ordem e progresso", se uniram

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

numa cadeia equivalencial que, por sua vez, trouxe elementos que anunciavam a tentativa de produzir estética, artística, educacional e politicamente a *cultura nacional*, sentidos estes que, inclusive, fomentaram a conjuntura que lhe deu origem como regime de governo.

Napolitano (2016, p. 19-20) identifica, nesse raciocínio, duas grandes correntes políticas que responderam não só pela organização política e institucional, mas também por boa parte dos conflitos que caracterizaram a Primeira República: 1) a corrente liberal, fundamentada na estrutura oligárquica, que respondia pelos partidos políticos regionais e por um projeto político federalista e descentralizado; e 2) a corrente positivista, que defendia a ideia de um governo centralizador e apoiado nos princípios da modernização, do nacionalismo patriótico e de políticas públicas alinhadas aos princípios da revolução científica que caracterizou o período entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Embora a corrente positivista tenha lançado, no cenário político nacional, importantes personalidades e pautas que, em si, traduziam embates e diversas políticas públicas, especialmente no campo educacional (NAPOLITANO, 2016, p. 20), os primeiros vinte anos republicanos no Brasil caracterizaram uma organização reconhecidamente alinhada aos princípios do federalismo oligárquico. Oliven (1992, p. 31) argumenta, nesse sentido, que "a proclamação da República, no Brasil, iniciou um processo de descentralização política e administrativa do Estado". Na visão de Fausto, esta descentralização não significou, entretanto, um esvaziamento da União. Segundo este autor (1973, pp. 232-233), "a autonomia regional não pressupunha a fraqueza do poder central. [...] Ao mesmo tempo em que a União representava os interesses oligárquicos, assumia, em nome deles, o papel de guardiã dos interesses nacionais. O Estado legitimava as oligarquias regionais [...]", direcionando a organização política para a forma-conteúdo que Souza (1973) assinalou como um jogo político nacional sustentado na estrutura oligárquica do poder.

> *O panorama geral da Primeira República [...] encontra correspondência num sistema político cujo foco de poder se localiza nos Estados, sob hegemonia dos economicamente mais fortes, liberal na sua forma, oligárquico quanto ao funcionamento efetivo (SOUZA, 1973, pp. 166-167).*

Por outro lado, questionando uma estrutura política focalizada nos poderes estaduais, a construção na nacionalidade, a partir de 1930, envolvia setores da sociedade que defendiam outros projetos também em disputa por hegemonização, em que os interesses da corrente política positivista da Primeira República e dos grupos em torno dela articulados nos ajudam a compreender o momento em que "a construção de um Estado nacional forte, em oposição ao poder oligárquico local, foi a marca registrada dessa variação populista" (LACLAU, 2013, p. 276) que estava por vir com Vargas.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O governo Vargas, para além de uma estruturação política centralizadora, pode ser pensado, nesse sentido, como uma expressão da institucionalização de uma cadeia articulatória de diferenças e equivalências em que estavam presentes atores e grupos políticos em torno de uma grande equivalência positivista, qual seja, os significados de sociedade, modernização e educação.

> *As forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um cenário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em parte as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder, teve que fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança (CUNHA, 1981, p. 24, grifos nossos).*

Assim como Célio da Cunha, Marcos Napolitano (2016), Boris Fausto (1970, 1973), Ruben George Oliven (1992) e Antônio Carlos Robert de Moraes (2005a; 2005b) são autores que também buscam compreender a Era Vargas à luz de seus efeitos sobre a dinâmica social e territorial brasileira. Nesse sentido, é interessante perceber que suas análises estão, de uma maneira ou de outra, associadas ao esforço de compreender a revolução (ou golpe, na visão de muitos historiadores) de 1930 como a "expressão de *demandas* de uma sociedade que se tornava mais complexa que a estrutura político-estatal existente" (MORAES, 2005, p. 126, grifo nosso).

Estas são análises que, assim, buscam compreender essa efervescência política como um conjunto de ações-efeitos de grupos que respondiam, por exemplo, 1) pelos questionamentos à organização política oligárquica das primeiras décadas republicanas, 2) pela ascensão do modernismo nas artes e na literatura, 3) pelas discussões que traziam à tona sentidos sobre o papel da escola e da escolarização na sociedade brasileira, 4) pela renovação do pensamento científico brasileiro que, à luz da geografia, trazia o método, as práticas pedagógicas e o papel social desta disciplina para o centro do debate, e, finalmente, 5) pelas práticas discursivas que conferiam ao Estado nacional-patriótico varguista o caráter hegemônico que suplantava, de forma precária e contingente (MENDONÇA, 2014), esta pluralidade de movimentos em torno dos significantes da *modernização*, da *brasilidade* e do *progresso* (MORAES, 1978; MORAES, 2005). Dessa forma, entende-se que haja força nas proposições de Laclau (2013), quando este autor compreende, na categoria *demanda*, uma ferramenta útil ao reconhecimento não só dessas identidades sociais, mas também do sistema discursivo por elas produzido, que, em si, se articula à capacidade produtiva de disputas na política.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Para esse autor, a demanda é tomada como "a menor unidade do político", um elemento que perpassa a lógica da ordem institucional e da dinâmica política. Na sua visão, é impossível tratar qualquer grupo político como uma homogeneidade cuja configuração formativa seja estável e positiva, rejeitando, assim, a ideia de uma totalidade coerente em quaisquer lutas políticas. A articulação de demandas é o momento da política que, segundo Laclau, torna possível a produção de um *discurso*.

Vale ressaltar, nesse contexto, que, quando se recorre à ideia de discurso neste trabalho, se busca uma filiação ao sentido laclauniano deste termo. Laclau, ao discutir esta categoria, se afasta da perspectiva essencialmente ligada às dimensões da fala e da escrita, à medida que assume o papel constitutivo das *relações* como ponto-chave de sua abordagem teórica (LACLAU, 2013, p. 116). Este posicionamento, por sua vez, nos permite pensar o discurso como categoria que une palavras e ações, "em termos de regras que combinam elementos diferentes entre si de tal maneira que esta relação produz sentido" (BURITY, 2014, p. 63). Esta é, ressalta-se, uma categoria que Laclau, ao longo de suas obras, busca desenvolver em torno de uma "rede conceitual" (BURITY, 2014, p. 60) que responde pelo arcabouço teórico da teoria do discurso.

Pensando as *relações* como elemento-chave de sua abordagem discursiva, Laclau (2013) desenvolve o conceito de *povo* como agente histórico e social de potência política produzido no movimento de demandas isoladas e, a partir do estabelecimento de cadeias de equivalências entre estas, na sua transformação em demandas populares mais amplas. O referido autor, ao tratar essa dinâmica, nos assinala dois momentos-chave desse processo político. O primeiro concerne à emergência da *demanda como solicitação*, situada em sua unidade diferencial e particular em relação à ordem institucional vigente. Laclau (2013, p. 123) e Burity (2014) exemplificam este primeiro momento organizacional da demanda ao ilustrá-la, por exemplo, num grupo que pode reivindicar ao governo local algumas melhorias de infraestrutura e serviços públicos no âmbito de um bairro. Se esta demanda, como solicitação isolada, for atendida, a luta política cessará. Se, de outro modo, porém, nada for feito no sentido de se resolver a situação reivindicatória, esse grupo começa a perceber que há em outros grupos solicitações também negligenciadas por essa ordem governamental.

É neste momento, "onde há um acúmulo de demandas não atendidas e uma crescente inabilidade do sistema institucional em absorvê-las de modo diferenciado" (LACLAU, 2013, p. 123), que se produz o segundo momento da ação política das demandas, que está ligado ao estabelecimento de uma *relação de equivalência* entre demandas (solicitações) não atendidas que, apesar de não abandonarem completamente seus particularismos

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

constitutivos, estabelecem entre si uma articulação em busca de um espectro mais amplo da luta política. Para Laclau (2013, p. 126), "quanto mais extensa a cadeia de equivalência, mais mista será a natureza dos elos que a compõem", fazendo com que demandas que antes configuravam apenas solicitações se transformem, então, numa pauta de exigências articuladas como uma "unidade" precária e contingencialmente construída pela oposição comum a este governo negligente (para nos atermos ao exemplo explorado).

Nesse ponto, é possível perceber, na relação de equivalência, um espectro da luta política em que ocorre uma articulação de diferenças, sem que, entretanto, deixem de ser produzidos sentidos diferenciais em seu interior, conforme assevera Costa (2013). O que permite esta articulação é a relação antagônica comum enfrentada no campo político por essas demandas democráticas (LACLAU, 2013). O *antagônico* – inimigo ou ameaça contingencial e provisoriamente fixada – é, nesse sentido, a condição política que torna possível o processo em que essas demandas democráticas (particularismos) deixam de produzir pura diferença, anulando suas particularidades somente por e para o momento da prática articulatória, e tão somente neste momento (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014), o que, em si, torna possível a produção política de um *discurso*.

A ideia de *demanda* parece ser, nesse movimento, enriquecedora na direção de um entendimento sobre o processo de constituição política da orientação moderna da geografia escolar no contexto varguista. Decerto, a Era Vargas foi caracterizada por um inegável caráter nacional-patriótico, ao passo que é possível perceber as textualidades e representações constituintes deste discurso na imprensa, nas falas de governo e na própria geografia escolar, inerentes à construção de sentidos de "brasilidade", "identidade nacional" e "integração modernizadora do Brasil". Entretanto, ao buscarmos ir além de uma perspectiva estadocêntrica e retomarmos o entendimento da instituição estatal varguista como um dos agentes de significação, verificamos que *integração*, *unidade nacional*, *brasilidade* e *modernização* são significantes que foram discursivamente construídos, valendo-se de sentidos territoriais e educacionais que conciliaram, em certa medida, diversas demandas também em disputa por hegemonização discursiva na escola, tanto para o sentido de conhecimento geográfico, quanto de pedagógico educacional (NAPOLITANO, 2016, p. 147).

Nesse contexto, assumimos a Era Vargas como o momento de hegemonização da orientação moderna na geografia escolar, tendo em vista a leitura política laclauniana que empreendemos a respeito deste processo. Em outras palavras, ressalta-se que, embora o livro *Geographia do Brazil* (1913), de Delgado de Carvalho, traga, ainda na década de 1910, muitos dos significantes presentes na orientação moderna da geografia escolar, fazendo com

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

que diversos pesquisadores da história da Geografia Escolar, a exemplo de Albuquerque (2011), o considerem como um marco divisor para a produção de sentidos modernos nos materiais didáticos, defendemos a ideia de que este livro, a seu tempo e em suas ideias, constitui um esforço autoral particular (demanda isolada em Laclau) que enfrentou muitas resistências de docentes e instituições onde o discurso clássico da geografia escolar ainda tinha força, conforme o próprio Carvalho (1925) demonstrou, em *Methodologia do ensino geographico: uma introdução aos estudos de Geografia Moderna*.

Por isso, em acordo com as ideias de Laclau, assumimos que o livro *Geographia do Brazil*, embora inovador, representa um momento da orientação moderna ainda disperso em seus sentidos diferenciais (demandas isoladas), em que o particularismo autoral de Carvalho se destaca. Assim, consideramos como pressuposto deste trabalho a ideia de que, efetivamente, a década de 1920 pode ser pensada como o momento em que foi politicamente produzido um *povo disciplinar* (COSTA, 2013) que flutuava em torno dos pressupostos modernos da geografia escolar, de tal modo que, como articulação política ou *discurso*, se tornou capaz de disputar sentidos de currículo e fixar sentidos para esta disciplina nos materiais didáticos, especialmente a partir do governo Vargas.

As décadas de 1920 e 1930 constituíram, em especial, um momento de debate acerca do papel e do método da geografia na escola, que, de um lado, propunha renovações na prática pedagógica desta disciplina segundo a orientação moderna e, de outro, se posicionava na defesa de sua importância no currículo escolar em meio às discussões político-educacionais advindas do movimento Escola Nova. Nesse movimento, o discurso que, nas obras didáticas da geografia, se autodenominava "moderno" se apoiava, em grande medida, em três pilares: na negação à tradição geográfica escolar presente até então, expressa pela crítica às práticas da geografia clássica; na enfática defesa do método regional de produção e organização do conhecimento geográfico escolar; e, finalmente, no alinhamento aos princípios científicos advindos, por um lado, do debate pedagógico escolanovista e, por outro, da intelectualidade acadêmica geográfica no Brasil, principalmente a partir da metade da década de 1930, com a criação do IBGE e de cursos universitários de Geografia.

Delgado de Carvalho descreveu, ao prefaciar a terceira edição do livro *Geografia regional do Brasil*, para a 4ª série ginasial (1944), sua trajetória pessoal de defesa do método regional da geografia moderna: "Com ardor juvenil, [...] *eu atacava os estudos de corografia que não tomavam as "regiões naturais" como base.* [...] *Hoje em dia, esta geografia não é mais um escândalo no nosso ensino"* (CARVALHO, 1943, p. 7, grifo nosso).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Aroldo de Azevedo, ao apresentar, em 1943, a nona edição do livro *Geografia geral: de acôrdo com o programa da 1ª série ginasial*, considerou, à época, que

> *Um sôpro de renovação passa pelos domínios da Geografia entre nós. Êste movimento, preparado de longa data por alguns espíritos de escol (entre os quais figura na primeira plana, o nome do prof. Delgado de Carvalho), iniciou-se há uns dez anos atrás, como conseqüência imediata da Reforma Francisco Campos. Teve a incentivá-lo a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, onde a matéria passou a ser ensinada em nível superior, e recebeu decisivo impulso com a organização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, órgão centralizador das atividades governamentais desse setor. Além disso, associações de caráter científico, publicações, artigos em jornais e revistas, conferências etc. procuraram mostrar a todos os brasileiros as vantagens da orientação moderna para o ensino da Geografia e o absurdo do sistema antigo, da simples nomenclatura e das enumerações enfadonhas. Abriu-se, assim, um novo capítulo na história da Geografia no Brasil; e já era tempo que tal acontecesse (AZEVEDO, 1943, p. 11, grifos nossos).*

Tendo em vista, então, que a região natural passou a configurar o método de ensino e a abordagem representativa do espaço brasileiro, o discurso geográfico escolar nacional-patriótico de orientação moderna sistematicamente reforçou o peso dos elementos fisiográficos no currículo, pois passou a utilizar, com muita ênfase, uma gama de causalidades a partir dos dados naturais, em que a geografia escolar substituiu e reorganizou, no âmbito da produção das suas narrativas e da construção de seu currículo, a *formação* socialmente construída pela *forma* "naturalmente" concebida e regionalizada do Estado nacional (BRABANT, 1986; PEREIRA, 1993; MOREIRA, 2004).

Isto posto, uma vez que nosso foco de análise se volta para o contexto de produção dos textos curriculares e dos materiais didáticos da geografia escolar moderna no trato às temáticas da natureza, foram selecionados, para discussão neste trabalho, três principais grupos atuantes sobre as políticas curriculares e de produção didática da geografia escolar pós-1930. Nosso critério de escolha, dialogando com uma leitura política laclauniana, se baseia sobretudo na identificação das *demandas* expressas em específicos significantes que, à luz das disputas por significação e da tentativa de fixação parcial de significados no currículo e nas obras didáticas, se presentificam na relação de equivalência que se espera demonstrar nos textos curriculares e didáticos da disciplina geográfica escolar. A partir desse movimento metodológico, buscamos nos afastar de uma leitura essencialista que estabeleça fundamentos que definam a geografia escolar (ROCHA, 2012), ou mesmo que compreenda este momento da história desta disciplina abordando-a "como resultado de desdobramentos que decorrem especificamente das produções acadêmicas ocorridas fora do Brasil" (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Dessa forma, à medida que corroboramos com Rocha (2012), quando esta autora busca desenvolver a ideia de disciplina escolar como "condição política", explorar-se-á o caráter relacional do discurso (LACLAU, 2016, p. 116) geográfico escolar moderno que articula, por meio das temáticas da natureza, demandas 1) do modernismo, no campo das artes, da intelectualidade e da literatura brasileira; 2) do movimento Escola Nova, que anuncia seus significantes nas reformas curriculares e na produção de materiais didáticos da geografia pós-1930; e 3) dos distintos sentidos de geografia materializados em movimentos autorais que anunciam particulares aportes conceituais, influências de pensamento e concepções de natureza nos materiais didáticos.

Os significantes do modernismo na geografia escolar: a estética do território e do homem brasileiro a partir das temáticas da natureza

O final do século XIX e o início do XX configuraram um momento da história nacional em que pode ser percebida a produção de boa parte das representações da sociedade e do espaço brasileiro. A esse respeito, autores como Vidal e Souza (1997), Oliven (1992) e Murari (2002, 2007), ao elucidarem o processo de invenção discursiva da Nação a partir de aportes teóricos e metodológicos de obras literárias brasileiras, nos ajudam a compreender o contexto de produção das narrativas espaciais e sociográficas que conferem a tais representações um lugar na construção do pensamento social brasileiro.

Assim, a transição entre o Período Imperial e a Primeira República pode ser notabilizada, sobretudo, por suas marcas nos campos cultural e artístico, nos quais o que estava em voga era um debate entre intelectuais, literatos e cientistas cujas produções – muitas delas buscando respaldo em relatos de viagem e expedições por um território ainda mal (re)conhecido – reservaram-se a explicar as particularidades humanas e naturais brasileiras, ou mesmo a superar o que chamavam de "males de origem" do Brasil (OLIVEN, 1992; NAPOLITANO, 2016).

Tal conjuntura expressava, já no período republicano brasileiro, produções cujas representações e teorizações estavam focalizadas em três distintos sentidos de natureza, tendo em vista a influência de "novas doutrinas e escolas europeias de pensamento, como o positivismo de Comte, o darwinismo social de Haeckel e o evolucionismo de Spencer" (MURARI, 2002, p. 30): a *natureza problema* ou *obstáculo*, a *natureza exaltada* e a *natureza recurso*.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A primeira destas produções se refletiu na produção estética e intelectual do fim do Império e dos primeiros anos republicanos no Brasil, ligada ao movimento de artistas, autores e críticos que, na tentativa de explicar os tipos humanos e as características físicas do espaço brasileiro, "acabaram elaborando um pensamento social marcado por uma consciência catastrófica do atraso nacional" (NAPOLITANO, 2016, p. 44).

Esta perspectiva, em diálogo com os pressupostos deterministas, era constituída por obras que percebiam e explicavam a natureza do espaço brasileiro, ou mesmo alguns recortes territoriais, como obstáculo à civilidade e ao desenvolvimento, em que as teorias raciais, evolucionistas e naturalistas, ora traduzidas para a(s) realidade(s) brasileira(s), conferiam uma visão pessimista à tropicalidade e aos tipos humanos a ela associados (OLIVEN, 1992; NAPOLITANO, 2016). Tal panorama de narrativas espaciais foi elaborado por autores influenciados pelas teorizações de Henry Thomas Buckle.

Segundo Murari (2002, 2007), Buckle foi um historiador inglês expoente na proposição teórica que sustentava o determinismo geográfico como uma das marcas do debate cientificista brasileiro do século XIX e início do XX. Em seus escritos, Buckle defendia que as diferentes condições físico-naturais exerciam influência sobre a capacidade de trabalho e de desenvolvimento intelectual dos povos. Para este autor, "quatro diferentes classes de fatores físicos exercem influência sobre o homem: o clima, o alimento, o solo e o aspecto geral da natureza" (MURARI, 2007, p. 69).

As teorizações bucklerianas se sustentavam, segundo Murari (2007), no argumento de que países de clima frio e temperado possuíam maior capacidade humana para o trabalho e para a intelectualidade, tendo em vista as adversidades que estes ambientes ofereciam à sobrevivência. Os ambientes quentes e úmidos, ao contrário, ofereceriam facilitadas condições de sobrevivência ao homem, produzindo, assim, sociedades com baixa capacidade física e intelectual, tendo em vista que a facilidade para sobreviver e a pujança da natureza afastavam os povos dos aperfeiçoamentos que conduziam seus comportamentos e seus destinos à civilidade e ao progresso.

Esta linha de pensamento articulava-se à proposição de uma lei geral da história das civilizações, que estabelecia uma distinção entre sociedades europeias e não europeias, ao passo que "enquanto as sociedades europeias deveriam ser estudadas a partir de seus fenômenos sociais e humanos, as não europeias só poderiam ser compreendidas a partir da dominação sobre elas exercidas pelas forças naturais" (MURARI, 2002, p. 97). Conforme ainda assinala esta autora (2007, p. 66-67), Buckle, ao explorar o Brasil como o maior exemplo de nação onde a natureza exercia um domínio indolente sobre a sociedade,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

reverberou suas ideias entre a intelectualidade brasileira, especialmente no âmbito das produções científicas e literárias da Primeira República.

A obra de Buckle, apoiada nas teorias positivistas e organicistas que marcaram o pensamento do século XIX e do início do século XX, tendo sido umas das poucas de circulação editorial pela Europa a versar sobre o Brasil, bem como uma das grandes influências sobre o debate literário e científico nacional, nas primeiras décadas republicanas, se fez presente em autores brasileiros filiados a esta abordagem, ressaltando as condições naturais como precondição e elemento constituinte do comportamento, do destino e do desenvolvimento das sociedades.

> *Sendo as teorias cientificistas os modelos mais significativos para a reflexão da elite modernizadora brasileira de fins do século XIX e início do século XX, a obra de Buckle pode ser considerada a matriz determinista geográfica por excelência. [...] Para Buckle, é possível determinar a conduta humana a partir das condições naturais em que se dão. Da recíproca influência do homem sobre a natureza e dos condicionamentos exteriores sobre o homem são derivados, de acordo com o autor, todos os acontecimentos. [...] A geografia física constitui-se, nas ideias de Buckle, como o conjunto dos elementos determinantes na formação das nacionalidades. As fronteiras políticas nacionais são, assim, assimiladas a fronteiras naturais, que existem a priori. No caso de Buckle, as nações são apensas naturais, ou, em outro sentido, as diferenças nacionais são resultantes de diferenças geográficas. Estudar uma sociedade dependeria, portanto, de compreender as condições físicas de seu desenvolvimento (MURARI, 2007, pp. 68-69).*

Circunscritas por essa influência, as teorias que versam sobre as origens do Brasil e a dinâmica social brasileira são características de obras literárias e científicas do início do século XX, em que "a natureza tropical, antes tão decantada pelos artistas românticos do tempo do Império, também passou a ser vista como um problema" (NAPOLITANO, 2016, p. 44). Delgado de Carvalho (1925, p. 103), em *Methodologia do ensino geographico: introducção aos estudos de Geographia Moderna*, ao refletir sobre adequadas (em sua visão) abordagens teóricas respaldadas na cientificidade moderna da geografia para a explicação da sociedade brasileira (ou, como assim o chamou, o "factor humano"), lançou um olhar sobre as descrições espaciais e sociais do Brasil elaboradas por autores como Euclides da Cunha, Silvio Romero e Oliveira Vianna, considerando-as "esforços isolados, observações ocasionaes" (sic), cujas produções pouco dialogam com as proposições das escolas francesa, alemã e norte-americana da geografia humana.

Especialmente no livro *Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país d'Os Sertões* (2007), Luciana Murari realiza uma análise direcionada às especificidades dos escritos da intelectualidade e dos literatos brasileiros contemporâneos à Primeira República, quando, embora assevere a forte influência de Buckle sobre tais produções,

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

assinala que os autores brasileiros reinterpretaram as ideias do historiador inglês acerca do Brasil, consideradas como inverídicas em alguns aspectos da realidade. O que estava em questão, nessas obras, segundo a autora citada, era a compreensão das razões para o "atraso" do Brasil e as proposições sobre como superá-las.

Foi nesse sentido que Euclides da Cunha desenvolveu, em *Os Sertões*, por exemplo, seu argumento que girava em torno da oposição sertão-litoral como constituinte da nacionalidade brasileira, em que o sertão era visto como o *lócus* do atraso e da barbárie, por onde os avanços do litoral, marcas da civilização e da modernidade, deveriam chegar.

> *O que faz Euclides da Cunha para tornar a teoria de Buckle mais palatável à realidade do país é produzir uma análise regionalizada do território nacional. Cria-se assim uma visão dual do Brasil: uma parte do país corresponderia exatamente aos exageros de Buckle; uma outra poderia ser, ao contrário, caracterizada como perfeitamente adaptável à civilização (MURARI, 2007, p. 74).*

Segundo Vidal e Souza (1997), nas proposições de Euclides da Cunha, em grande parte, residia a potência produtiva dos outros dois sentidos de natureza, então de positividade, ligados à produção discursiva do território e da nacionalidade brasileira. A *natureza exaltada* e a *natureza recurso* encontraram, nesse contexto, respaldo nos pensamentos científico, artístico e literário que caracterizariam a Era Vargas, quando, além do esforço de se desconstruir a ideia de natureza insalubre, várias publicações se projetaram para construir uma consciência territorial e nacional-patriótica a partir da exaltação à natureza. No campo da geografia escolar, esse movimento pode ser percebido, por exemplo, na obra didática de Gicovate:

> *O estudo científico dos dados referentes ao clima nos mostra que os climas têm sido caluniados, atribuindo-se-lhes ou transferindo-se-lhes os defeitos dos homens. O exame dos diversos elementos de nosso clima nos mostra que nada possui que possa estorvar a atividade ou impedir a marcha do progresso. O conceito de insalubridade está banido. Mais ainda, as chamadas doenças tropicais não são naturais dessas regiões, vieram de outras terras, trazidas pelos europeus (GICOVATE, 1945, p. 47).*

Se, no espectro político, um momento de instabilidade e instauração de outra ordem institucional pôde se concretizar, em 1930, com o advento das forças que conduziram Vargas ao poder, a década de 1920 foi um marco de profundas transformações na linguagem estética e intelectual brasileira acerca do território e da nacionalidade. O final da Primeira República assistiu, nesse contexto, a ascensão do modernismo, cujo auge da crítica e expressividade artística materializou-se na Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> *A historiografia e a crítica de arte que se debruçou sobre o modernismo estabeleceram uma cronologia que divide o movimento em uma fase "estética" (1922-1924) e uma fase "política" (1924-1928). Se a primeira fase foi marcada pela busca de uma expressão estética inovadora inspirada nas vanguardas artísticas europeias, mas ainda difusa em terras brasileiras, a segunda marcaria a confluência entre modernismo e nacionalismo, politizando definitivamente os grupos modernistas. [...] Não por acaso, quando veio a Revolução de 1930, [...] o governo federal incorporaria alguns ideais modernistas e assumiria um novo papel que envolvia a construção de um ideal de "brasilidade", mais homogêneo e integrado, com o objetivo de superar os regionalismos que imperavam na Primeira República (NAPOLITANO, 2016, p. 67-70).*

Ao pensar as origens do movimento modernista brasileiro, Murari (2002, p. 25) o considera como uma "síntese de dois grandes movimentos estéticos e intelectuais oitocentistas: o realismo e o romantismo". Por um lado, o realismo se destacou como um movimento cujo estilo se pautava na crítica à estrutura social brasileira e às relações humanas e sociais, bem como na defesa das grandes causas regionais. Por outro lado, o romantismo do século XIX foi retomado à luz do discurso científico moderno, da valorização da natureza e da descrição dos tipos e ambientes sociais (NAPOLITANO, 2016).

No livro *A brasilidade modernista: sua dimensão filosófica* (1978), Eduardo Jardim de Moraes nos ajuda a pensar o modernismo como um movimento de ideias nacionalistas que extrapola os limites da análise literária e artística e "anuncia suas manifestações no quadro geral da cultura brasileira" (MORAES, 1978, p. 11). Pensando na categoria de "solo ideológico"[3] como campo de produção política de novos elementos e práticas discursivas no pensamento social brasileiro, este autor elucida o movimento modernista como reflexo de vozes e criações que "passaram a adotar como primordial a questão da elaboração de uma cultura nacional" (MORAES, 1978, p. 49) apoiada nas "imensas grandezas naturais e humanas" do território brasileiro.

Nesse contexto, o ideário ufanista do território nacional abria caminho, assim, ao resgate à exaltação da natureza para o debate da nacionalidade, "sobretudo a partir dos elogios à grandeza territorial e à natureza exuberante do país, onde esse tipo de ufanismo com relação à natureza convivia com os regionalismos e ambos não chegavam a entrar em conflito" (NAPOLITANO, 2016, p. 58). Em tal premissa, reside uma estratégia política de relevante potência para a nossa compreensão do político em Vargas, pois, ao mesmo tempo em que se constitui como uma organização institucional de claras iniciativas e políticas

[3] Esse autor constrói tal conceito pensando-o como o "pano de fundo de ideias em que se move o ideário modernista, que revela a presença, no interior da questão literária, de uma dimensão filosófica de análise do pensamento social brasileiro" (MORAES, 1978, p. 11). Esta reflexão nos ajuda a pensar os campos literário e artístico como elementos postos em diálogo com a renovação do pensamento (em especial, na geografia escolar), com a discussão político-educacional e com a crise da organização político-institucional da Primeira República.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

tendencialmente universalizantes no sentido de construção da nacionalidade, a Era Vargas, contraditoriamente, foi um momento geohistórico brasileiro de explosão do regional[4] nos campos produtivos da ciência (geográfica, sobretudo), da cultura e das políticas de governo.

Em suma, para além das claras influências teóricas que a Escola Regional tenha exercido, em termos do desenvolvimento de método na geografia escolar brasileira, entender esta disciplina como uma "*condição política* de organizar os sentidos de mundo" (ROCHA, 2012, p. 3, grifos da autora) significa colocá-la em diálogo com outras frentes de produção do pensamento social e educacional. Dessa maneira, torna-se possível apreender que o discurso de natureza é elemento constitutivo de uma lógica política específica quando, curiosamente, sustenta pautas nacionalistas do Estado varguista e, ao mesmo tempo, é potencialmente capaz de assentá-las sobre o caráter diferencial extremamente regional/regionalizado que caracteriza as produções artísticas e literárias, políticas públicas e institucionais, bem como o próprio discurso geográfico escolar, para nos atermos mais precisamente aos limites da nossa discussão.

Nesse raciocínio, a articulação de demandas, conforme demonstra Laclau (2013), é ilustrativa da ordem discursiva producente dos sentidos de natureza-exuberante/recurso quando, aos fins da década de 1920, "nacionalismo, ufanismo e civismo convergiram, demarcando o nascimento de um projeto nacionalista autoritário que ficaria mais patente ao longo dos anos 1920 e 1930" (NAPOLITANO, 2016, p. 58). O fim da República Velha e o Estado varguista, com mais ênfase, assistiram, assim, à difusão de obras cuja representação de natureza se debruçava em narrar as "imensas riquezas naturais", a vastidão do território e os enormes potenciais que a natureza brasileira oferecia para o alcance do progresso, aliada à miscigenação, encarada, neste momento, como fator positivo de formação da brasilidade.

> *Ainda está para ser verificado com exatidão o que possue o Brasil no que diz respeito aos recursos fornecidos pela natureza. Insuficientemente explorado em largas proporções do seu imenso território, muito falta ainda para que tenhamos um idéa verdadeira de nossas possibilidades econômicas. Independente disso, as riquesas que já foram reconhecidas como existentes são abundantes e, de algum modo, notáveis. Mas possuir riquesas e deixá-las intactas de nada vale; é preciso, pois, que, ao termos em mente a sua exuberância, lembremo-nos de aproveitá-las sem demora da melhor forma possível. De outra maneira, o homem não será digno da terra dadivosa que habita (AZEVEDO, 1936, p. 317, grifos nossos).*

[4] Esta é uma contribuição teórica do professor Rogério Haesbaert, a quem agradeço por suas críticas à pesquisa de doutorado da qual deriva este trabalho, na ocasião do curso "Território e Identidade nas Geografias Contemporâneas", em julho de 2016, na cidade de São Paulo.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A compreensão de Aroldo de Azevedo é ilustrativa das operações discursivas empreendidas pela orientação moderna da geografia escolar. De um lado, a natureza, à luz da leitura territorial e nacionalizada, era vista como o recurso necessário (vital) para a sobrevivência e o desenvolvimento da nação. Por outro lado, esse autor discute a necessidade de se descobrir, por estudos idiográficos, a coleção de recursos existentes e, até então, não disponibilizados para a soberania e o crescimento econômico da nação. Assim, no campo da geografia escolar, as obras didáticas editadas já no contexto da Era Vargas são claramente ilustrativas dessas práticas discursivas, em que não só as publicações de Azevedo, mas também as de Delgado de Carvalho e de outros autores se destacam na construção de tais acepções de natureza.

Foi nesse movimento de invenção da brasilidade, com forte apelo de natureza territorializada, que o movimento modernista se difundiu, tendo, neste contexto, expoentes também em obras de artistas, literatos e intelectuais, como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Heitor Villa-Lobos, entre outros.

A escola e o papel social da escolarização: os significantes da Escola Nova na geografia escolar

Em consonância com as movimentações sociopolíticas que respondiam por grupos cujas demandas materializavam-se no universo da cultura, do trabalho e da política, o fim da República Velha significou um momento em que o debate acerca da escola e do papel social da escolarização "produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional" (VIDAL, 2007, p. 497).

As demandas sociais em torno da escolarização se ampliavam no sentido de que novas questões estavam sendo trazidas à tona com o advento da urbanização e da industrialização no Brasil (LOPES e MACEDO, 2011; ZANATTA, 2013). O movimento Escola Nova foi, assim, a expressão de específicos significantes que se faziam presentes no contexto da produção de todos os componentes curriculares de então e, ao que nos interessa nesta pesquisa, aos da geografia escolar pós-1930, em que se desenvolveram críticas direcionadas às práticas pedagógicas jesuíticas de instrução enciclopedista e mnemônica, às desigualdades de acesso e de permanência na escola, bem como à forte presença da Igreja no debate educacional brasileiro.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Durante as primeiras décadas do século XX, o debate educacional brasileiro já anunciava alguns impactos advindos do movimento Escola Nova, ao passo que diversas reformas curriculares[5] e publicações didáticas compunham, pelo menos no campo disciplinar da geografia, o *corpus* discursivo que demarcava esta atuação política nas discussões sobre educação e escolarização na sociedade brasileira. Desse modo, os pressupostos do movimento Escola Nova trouxeram questões para a discussão pedagógica ao defenderem sentidos de currículo focalizados no desenvolvimento cognitivo do aluno como sujeito do processo educacional, direcionando suas proposições a partir das dimensões da "prática", da "experiência", da "vivência" e das "observações e impressões" dos educandos. Desse modo, "a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, [...] a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno" (VIDAL, 2007, p. 497) eram categorias recorrentemente anunciadas e defendidas pelos intelectuais alinhados à Escola Nova.

Para Zanatta (2013) e Panutto (2017), esses são significantes anunciados pelo pensamento de John Dewey, em que o valor da *experiência direta* do educando, tomada como prática efetiva de resolução de problemas e consecutiva produção de conhecimento, desloca as relações de ensino-aprendizagem para a observação e a experimentação fundamentadas no método científico indutivo (GIROTTO, 2017), produzindo o processo de escolarização em que "o ensino associava o *ver* a *fazer*" (VIDAL, 2007, p. 498).

Partindo de uma leitura que compreende a Escola Nova, no Brasil, a partir da perspectiva ligada à história das teorias curriculares, Panutto (2017) e Zanatta (2013) identificam o *progressivismo* e o *eficientismo* como princípios constituintes do discurso escolanovista no país. Para tais autoras, estas são correntes de pensamento que surgiram no Brasil sob a influência do debate educacional norte-americano das primeiras décadas do século XX, em função do aumento das demandas em torno das funções sociais da escola, tendo em vista o contexto da "disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente" (VIDAL, 2007, p. 498).

> *O contexto norte-americano dos anos 1910 era de aumento pela demanda de escolarização como resposta à rápida urbanização das cidades e a crescente necessidade de trabalhadores como mão de obra para as fábricas. Nesse sentido, o papel da "escola eficiente" era requerido, pois o capital via a escola como a instituição capaz de preparar-lhe a mão de obra para as "novas demandas tecnológicas" das fábricas e, ao mesmo tempo, o Estado tinha em seu poder uma instituição apta a inculcar sentidos nacional-patrióticos (PANUTTO, 2017, p. 27-28).*

[5] Sobre esse assunto, ver MIGUEL, VIDAL e ARAÚJO (2011).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Em outra frente, Girotto (2017), ao desenvolver uma investigação direcionada a compreender aspectos constituintes da geografia escolar brasileira e argentina, nas primeiras décadas do século XX – lançando, no caso brasileiro, um especial olhar para as obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo –, considera os pressupostos escolanovistas como alinhados aos princípios teóricos da geografia francesa que respondem pela orientação moderna desta disciplina, principalmente a partir dos anos 1920. Para esse autor, o movimento de renovação da geografia escolar passa, tanto no Brasil, quanto na Argentina, por autores precursores de uma discussão de método que, ora articulada aos princípios pedagógicos escolanovistas, defende a legitimidade da abordagem regional como a "mediação necessária para aproximar a geografia da vida dos alunos" (GIROTTO, 2017, p. 58).

Assim, uma vez salientando a relação entre a abordagem regional (como princípio e método geográfico) e a experiência vivida (como princípio pedagógico), Girotto busca demonstrar uma convergência dos debates da geografia escolar em torno das influências lablachiana e escolanovista, no que concerne ao cenário da discussão curricular e da produção das obras didáticas.

> *A influência de autores vinculados a estas concepções sobre educação e a escola é bastante evidente, tanto no contexto de formação da escola pública argentina, quanto brasileira. Uma das evidências desta influência pode ser encontrada na defesa do método indutivo na construção de ações didáticas, valorizando a ação dos estudantes, bem como as experiências enquanto mediações necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas. Neste sentido, é possível entender que as concepções norteadoras do ensino de geografia no início do século, no Brasil e na Argentina, resultam, de um lado, de mudanças ocorridas no interior do campo deste conhecimento científico; do outro, como resultado das mudanças nas concepções de educação, com forte influência dos ideais escolanovistas (GIROTTO, 2017, p. 63).*

Essas são análises que, embora se ancorem em aportes teóricos e metodológicos diferenciados, demonstram um elemento relevante às nossas preocupações: a *lógica dos deslocamentos de fronteira de fixação dos significantes* (LACLAU, 2013) que giram em torno das práticas discursivas do movimento Escola Nova. Em outras palavras, queremos dizer que "experiência", "vivência" e "prática" são significantes apropriados e traduzidos por diferentes projetos hegemônicos da luta curricular, o que torna seus significados indeterminados aprioristicamente e, assim, dependentes de específicas relações de equivalência para a fixação de sentidos de currículo em todas as disciplinas escolares, entre as quais a própria geografia.

Com isso, a partir da década de 1920, o discurso pedagógico escolanovista foi chamado como prática discursiva legitimadora do "novo" em quase todos os movimentos de renovação das disciplinas escolares, nos quais, novamente, "experiência", "vivência" e

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

"prática" assumiram distintas roupagens – ou, para nos atermos à abordagem laclauniana, foram preenchidos de específicos significados, a depender dos grupos políticos e das demandas presentes no campo de disputas – para a fixação de sentidos curriculares. A este conjunto de significantes, cujo sentido está suspenso e aberto às multifacetadas relações de equivalência, Laclau (2013, p. 198) chama de *significantes flutuantes*.

No campo disciplinar da geografia, as proposições de Panutto (2017), Vilela (2013) e Girotto (2017) em torno da constituição da geografia escolar moderna parecem ser, assim, ilustrativas dessa lógica de deslocamento de fronteiras na qual os significantes flutuantes produzem efeito sobre o político, especialmente quando lançamos um olhar para os sentidos da Escola Nova presentes nos textos curriculares e didáticos da disciplina. Então, acordamos com as proposições de Costa (2013), que, inspirado nas proposições derridadianas e nos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), oferece na ideia de *tradução* alguns elementos que nos são úteis para argumentarmos que estes foram significantes apropriados e reinventados pela orientação moderna para fins de legitimação do discurso de renovação. Para esse autor,

> *A política curricular pode ser pensada como produção discursiva, performada no confronto contaminante de diferentes discursos sociais que, duplamente, reiteram e traem os sentidos trazidos à baila, recriando-os por tradução. Tal reapropriação do outro é a marca do currículo como produção cultural, como fronteira espaço-temporal de negociação com a diferença (COSTA, 2013, p. 35).*

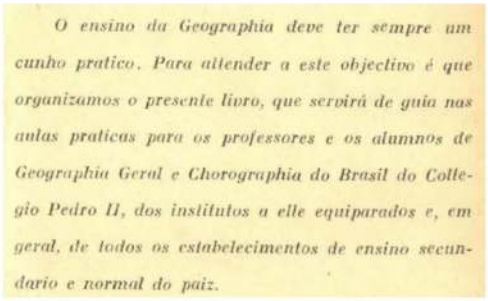
Assim, para além da defesa e da tentativa de fixação da abordagem regional como regularidade do discurso geográfico escolar (VILELA, 2013), a orientação moderna da geografia escolar, ora valendo-se da tradução dos sentidos de currículo advindos do movimento Escola Nova, buscou inaugurar o "ensino de geografia por práticas" especificamente associadas às temáticas da natureza (Figura 1), cujo grande expoente foi a obra *Práticas de Geographia* (1930), de Fernando Antônio Raja Gabaglia, introduzida com a proposição de que "o ensino da Geographia deve ter sempre um cunho prático". Para Silva (2012, p. 291-292), "Gabaglia traduziu essa prática em termos de demonstrações concretas e experiências. Notadamente, é um livro para o ensino da geografia física, expressando uma forma nunca antes registrada na bibliografia didática da geografia".

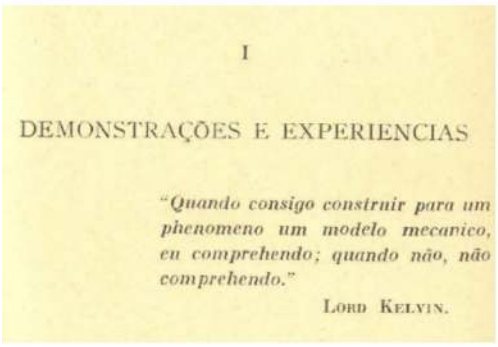
Em suma, o discurso de natureza foi, nesse momento, revestido pelos elementos constituintes dos princípios pedagógicos escolanovistas para fixar específicos sentidos de geografia escolar, que, em si, buscavam conferir a esta disciplina o caráter de cientificidade que pautou o debate da intelectualidade geográfica nos anos 1930. Afinar um discurso científico para o ensino da geografia no Brasil significava, para esses autores, posicionar esta disciplina no campo teórico-metodológico das ciências naturais, de modo que desenvolver

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

a experiência e a prática associava-se, portanto, à valorização da geografia física e de seus procedimentos de investigação no currículo e nos materiais didáticos.

Figura 1 – Princípios da prática em geografia, segundo Gabaglia (1930).

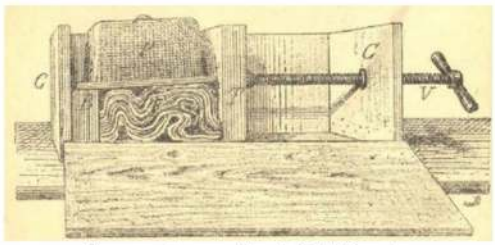

O ensino da Geographia deve ter sempre um cunho pratico. Para attender a este objectivo é que organizamos o presente livro, que servirá de guia nas aulas praticas para os professores e os alumnos de Geographia Geral e Chorographia do Brasil do Collegio Pedro II, dos institutos a elle equiparados e, em geral, de todos os estabelecimentos de ensino secundario e normal do paiz.

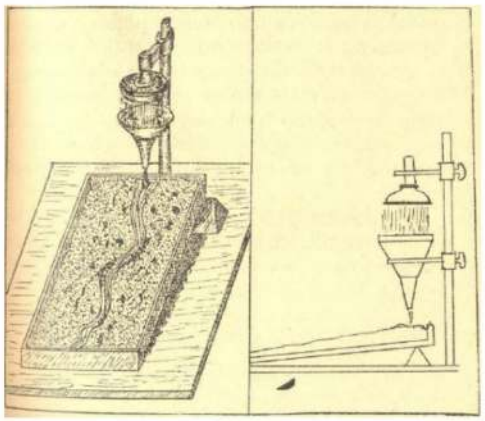

I

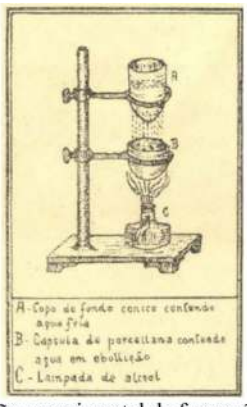
DEMONSTRAÇÕES E EXPERIENCIAS

"Quando consigo construir para um phenomeno um modelo mecanico, eu comprehendo; quando não, não comprehendo."

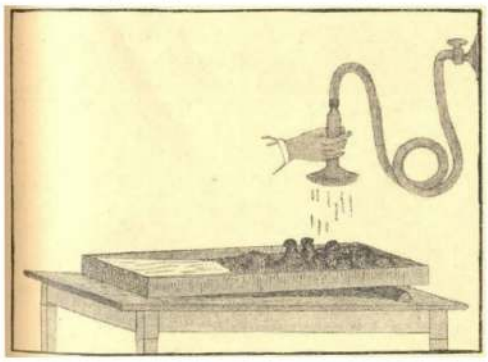
LORD KELVIN.

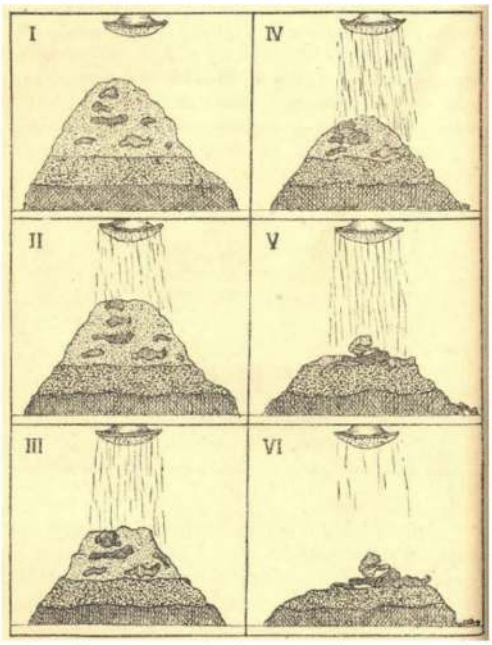

Emprego do aparelho de Hall-Maunier, no estudo prático das dobras


Experimento para mostrar a ação dos rios na configuração da paisagem



Demonstração experimental da formação das chuvas


Uso do tabuleiro geológico, para demonstrar a ação da água no relevo



Experimento: ação da chuva no relevo-sequencia de efeitos

Fonte: *Gabablia, 1930. Biblioteca do Livro Didático e Obras Raras (BLD) da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Organização: Thiago Manhães Cabral (2017).*

Movimentos autorais na geografia escolar: paradigmas de pensamento científico e a produção da geografia escolar moderna

As primeiras décadas do século XX significaram o início de um debate que se realizou nos campos científicos, no Brasil, onde a influência do positivismo e do evolucionismo se fazia presente não só como elemento constituinte do "novo" ou do "moderno", no cenário da produção intelectual e política de grupos republicanos, mas também como pressuposto ontológico e gnosiológico que questionava práticas científicas de então, especialmente no espectro das ciências humanas.

Em outras frentes, o racionalismo moderno, cujo positivismo constituía sua maior expressão em termos de método científico, era tensionado por outras correntes de pensamento que questionavam sentidos universais de ciência, de modo que os pressupostos positivistas de explicação da realidade – leis gerais que governavam os fenômenos, normatividade e o método analítico – não eram, na visão destas linhas, os únicos elementos legitimadores e constitutivos do pensamento científico. Gomes (2000, p. 94-95), quando destaca que "ao longo do processo de desenvolvimento da ciência objetiva, várias questões foram levantadas e novos limites e procedimentos estabelecidos", discute o horizonte da crítica em que a filosofia da natureza, o romantismo, a hermenêutica e a fenomenologia eram as quatro principais correntes de pensamento articuladas pela oposição à racionalidade positivista. Ao discutir a história da geografia como campo científico, nesse raciocínio, esse autor assevera ainda que

> *A modernidade, frequentemente apresentada como um período totalmente dominado pela racionalidade, constrói sua identidade muito mais sob a forma de um duplo caráter: de um lado, o território da razão, das instituições do saber metódico e normativo, do outro, diversas "contracorrentes", contestando o poder da razão, os modelos e métodos da ciência institucionalizada e o espírito científico universalizante. Se pensarmos este período em termos do diálogo constante entre estas duas tendências, conferimos à modernidade um sentido bem menos monolítico, forjado na hegemonia única da razão. Somos levados a conceber este período como um verdadeiro campo de tensões (GOMES, 2000, p. 26).*

Como parte integrante e influenciada por essa conjuntura, a geografia escolar brasileira contemporânea ao Estado varguista era, então, transpassada pelo movimento de renovação do pensamento científico, em que específicos sentidos de geografia materializavam este campo de tensões à medida que a historiografia da disciplina era capaz de demonstrar diferentes influências de pensamento no trato ao discurso geográfico escolar.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Nesse sentido, as obras didáticas são elucidativas do cenário de disputas pela significação curricular, de modo que, como registros documentais, materializam sentidos de conhecimento escolar em geografia (VILELA, 2013). Direcionar um olhar para os livros didáticos pode ser, então, um movimento salutar para a identificação de concepções de geografia associadas a específicos movimentos autorais em meio à luta pela significação curricular nesta disciplina.

E, tendo em vista a circulação editorial de suas obras, bem como a expoente participação e o pioneirismo em torno do debate de método no interior do movimento de renovação da geografia escolar, Delgado de Carvalho[6] e Aroldo de Azevedo[7] foram autores cujas obras são de significativa relevância para a identificação dos paradigmas de pensamento científico atuantes sobre o discurso geográfico escolar dessa época.

Autor precursor da orientação moderna da geografia escolar, Delgado de Carvalho era enfático, em *Methodologia do Ensino Geographico* (1925), no trato às influências de pensamento que respondiam por sua abordagem teórica e metodológica. Este autor procurou desenvolver, ao longo desta e de suas outras obras, uma concepção de geografia apoiada na ênfase da fisiografia (ALBUQUERQUE, 2011) e da dimensão "prática" do saber geográfico, valorizando, com o advento do discurso pedagógico escolanovista, o *empirismo* e a *experimentação* como elementos constitutivos desta disciplina.

Na busca por um saber geográfico alinhado à regularidade dos fenômenos, à observação das leis naturais e à criação de teorias normalizadoras, era comum, em suas obras didáticas, um debate territorial focalizado em princípios geográficos físico-naturais, principalmente no trato ao conceito de *região natural*.

> *A região natural é uma subdivisão mais ou menos precisa e permanente que a observação e a investigação permitem crear numa área geographica estudada, no intuito de salientar a importância respectiva das differentes influencias physiográficas, respeitando o mais possível o jogo natural das forças em presença e colocando a synthese assim esboçada sob o ponto de vista especial o fator humano nella representado (CARVALHO, 1925, p. 82, grifos nossos).*

Moisés Gicovate, outro autor alinhado aos princípios teóricos e metodológicos de Carvalho, também busca desenvolver uma leitura regionalizada do território à luz de pressupostos físico-naturais, quando afirma que

[6] Sobre vida e obra desse autor, ver ALBUQUERQUE (2011); ZUSMAN e PEREIRA (2000) e SILVA (2012).

[7] Sobre a biografia e a trajetória acadêmica desse autor, ver CAMPOS (2011).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> *[...] região natural é uma extensão territorial que, pelas suas características geológicas, topográficas, climáticas e econômicas, forma um todo uniforme. [...] A divisão em regiões naturais nada tem a ver com a divisão política. Parte de uma unidade política, especialmente em se tratando de vasta extensão territorial, pode pertencer a uma região, enquanto a restante faz parte de outra região (GICOVATE, 1944, p. 11-12, grifos nossos).*

Ao voltarmos nossa atenção para os autores destacados, que corporificam os significantes do racionalismo moderno e do método positivista de investigação na geografia escolar, concordamos com Haesbaert (2010, p. 32-33) quando, ao discutir as concepções filosóficas influenciadoras da geografia regional, destaca a influência do positivismo como paradigma que valoriza o empirismo objetivo e o limite do dado objetivo, que denotam, na visão de seus precursores, a "região homogênea de fronteiras naturais".

Carvalho ressalta, nesse sentido, que autores e manuais da geologia são fortes aportes teóricos presentes em sua visão de geografia, destacando, nesse contexto, a obra do geólogo estadunidense John F. Branner como referência não só para suas propostas de reforma curricular para a geografia, mas também para suas discussões acerca da geografia do Brasil.

> *Não posso deixar de mencionar os valiosos trabalhos que, sobre a nossa terra, tem escripto o eminente scientista americano John C. Branner. No seu Manual de Geologia Brasileira, encontramos fartamente o que necessitamos para um ensino racional e moderno ministrado a estudantes brasileiros. É uma das mais sólidas contribuições que devemos ao estrangeiro. Na minha opinião, a obra de Branner é a trincheira de onde deve partir o ataque, na grande reforma que deve soffrer entre nós esta disciplina. A obra de Branner, por emquanto, parece reservada ao ensino superior: é um engano nosso, ella deve ser quanto antes assimilada para uso do ensino secundário. É uma pura questão de programmas. E fatalmente servirá de modelo ao nosso ensino logo que tivermos desraigado delles as deprimentes orgias de geographia administrativa que ainda exigem (CARVALHO, 1925, p. 7-8, grifos nossos).*

Vista a geologia como modelo a ser seguido como sentido de cientificidade e legitimidade da geografia na escola, suas contribuições deveriam, na opinião de Carvalho, figurar no cenário das reformas curriculares pelas quais a disciplina deveria passar para assumir acepções modernas da educação e da ciência geográfica na escola. Carvalho, como signatário do movimento Escola Nova no Brasil, era ainda fortemente influenciado pelopensamento pedagógico de Dewey, precursor do pensamento escolanovista nos Estados Unidos e da corrente curricular tecnicista. Zanatta (2013, p. 56) explora os percursos da discussão pedagógica de Carvalho ao afirmar que "sua participação nesse movimento foi fundamental para a difusão da geografia moderna e para seu reconhecimento oficial da disciplina nos currículos escolares".

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A nosso ver, Delgado de Carvalho foi um autor capaz de articular pressupostos científicos da geografia física à crítica pedagógica advinda da Escola Nova, buscando, nesse movimento, fixar sentidos de currículo e conhecimento escolar em geografia de tal maneira a desenvolver um movimento autoral que transita, ainda, em diálogos com a vertente norte-americana da geografia acadêmica. Ainda em *Methodologia do ensino geographico* (1925), Carvalho é enfático ao defender um discurso geográfico escolar capaz de desenvolver uma ideia de natureza que, na formação patriótica do indivíduo, se utilize, sobretudo, da perspectiva dos *ciclos vitais*,[8] cerne da teoria geomorfológica do geógrafo físico norte-americano Willian Morris Davis, "cuja proposta eminentemente teórica evoca, para fins de legitimação, a linguagem matemática, requisito básico da ciência" (MONTEIRO, 2001, p. 3).

> *É incalculável o alcance philosophico e educativo que tem o estudo da geographia, na sua concepção moderna. Há poucos assumptos que se prestem ás meditações dos homens do que estes vestígios mudos de tempos immemoriaes. [...] a natureza actual apparece apenas como uma phase de uma evolução longa e lenta, ainda longe de seu termo. Nasce então a idéa do cyclo vital: cyclo vital dos rios, cyclo vital das montanhas, cyclo vital dos climas. Tudo nasce, envelhece, érodido, desgastado, aplainado, para rejuvenescer em novas fórmas, em outros cyclos que constituem a palpitante e dramática história da terra. E o homem nella apparece como apenas um incidente mínimo, uma poeira, mas uma poeira que pensa, pois a sua superioridade sobre o mundo é exatamente de conhecer os seus destinos. [...] Por que não havemos, no ensino de geographia, de comunicar aos que a estudam alguns dos grandes cyclos vitaes, tornando mais amena a disciplina e dando-lhe seu cunho de humanismo interessado e profundo? A physiographia é, pois, antes de tudo, um assumpto cujo estudo contribue á formação geral do indivíduo e a este critério é que deve obedecer o seu methodo de ensino. [...] Chegamos assim á necessidade de um conhecimento mais scientifico e mais circumstanciado da geographia pátria. Chegamos ao ensino da physiographia e da geologia brasileira, segundo a expressão da tese examinada (CARVALHO, 1925, p. 5, grifos nossos).*

Nessa concepção, é perceptível uma tentativa de associação, defendida pelo autor citado, entre a formação patriótica escolar e os sentidos de cientificidade, para a geografia escolar moderna, declaradamente associados aos princípios da geografia física e da geologia. Dessa maneira, entende-se que, embora boa parte das teorizações de Delgado de Carvalho tenha forte associação com a Escola Regional Francesa da Geografia (CAMPOS, 2011), é interessante perceber a inflexão executada por este autor no sentido de buscar referenciais científicos e pedagógicos originários do debate norte-americano da época, principalmente se levarmos em consideração sua discussão em torno das funções sociais da educação e da escolarização, no início do século XX. Do mesmo modo, destaca-se que Carvalho se colocava em defesa da ênfase das temáticas físico-naturais no currículo escolar da geografia, sobretudo para a construção da consciência patriótica do território brasileiro.

[8] Segundo Monteiro (2001, p. 3), a teoria geomorfológica de Davis, expoente da ideia dos ciclos vitais, data "do final do século XIX, no artigo intitulado "The Geographical Cycle" e publicado no Geographical Journal da Royal Geographical Society, em seu número 14, ano de 1899, entre as páginas 481 e 504".

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Nesse sentido, dada a sua importância, Delgado de Carvalho, tão explorado e revisitado nas pesquisas assentadas na história e na historiografia da geografia escolar brasileira, foi um autor que, ora associando-se a específicos aportes teórico-conceituais e aos movimentos de renovação que atuavam em outras frentes políticas, se tornou precursor de um sentido de geografia em que a racionalidade positivista e o nacional-patriotismo se presentificaram em seus materiais didáticos e na própria concepção de região (natural), assumida por ele como o ponto-chave da discussão metodológica que inaugurou a orientação moderna desta disciplina.

Em outra frente, na década de 1930, com o advento do primeiro curso de formação de professores (Universidade de São Paulo) e da fundação de órgãos de pesquisa na geografia (Conselho Nacional de Geografia e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o movimento de renovação da disciplina geográfica escolar, então em diálogo com a nascente geografia acadêmica, passou a corporificar uma forte influência da Escola Francesa de Geografia, que, tendo produzido um considerável volume de publicações associadas às expedições preocupadas com o levantamento de informações sobre o território brasileiro, respondia por grande parte das descrições territoriais e iconografias que passaram a compor os materiais didáticos, a partir de então.

Tendo se constituído, no Brasil, como "o maior admirador e representante da Escola Regional Francesa" (CAMPOS, 2011, p. 324), Aroldo de Azevedo foi, pelo menos no campo das publicações didáticas, um autor expoente na circulação editorial dos pressupostos da geografia francesa em meio à orientação moderna da geografia escolar, de modo que a grande aceitação de suas obras pelo magistério nacional "fez com que escrevesse livros para todas as séries dos antigos cursos ginasial e colegial, quase monopolizando o livro didático de geografia, no Brasil, durante três décadas" (CAMPOS, 2011, p. 327).

Para além da crítica à chamada "geografia administrativa",[9] os livros de Aroldo de Azevedo eram, quase sempre, iniciados com explicitações sobre a orientação moderna da geografia escolar, além das claras definições acerca de sua concepção de geografia, que, a nosso ver, demarcavam não só uma diferenciação das ideias deste autor em relação à concepção de geografia defendida por Delgado de Carvalho, mas também o campo teórico-metodológico a que Azevedo procurava se filiar no desenvolvimento de suas obras, principalmente no trato ao método regional na geografia. Segundo suas próprias palavras,

[9] Designação desenvolvida por autores de livros didáticos filiados à orientação moderna da geografia escolar, principalmente por Carvalho (1925), para identificar o estilo, a textualidade e as práticas pedagógicas que caracterizavam a abordagem da geografia escolar clássica.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> *A nossa ciência procura comparar os fenômenos, localizar as suas áreas e explicar-lhes as causas e os efeitos. O geógrafo francês João Brunhes prefere dizer que a Geografia é a "ciência da Terra"; enquanto que o geógrafo alemão Fernando de Richtofen considera-a como "o estudo da superfície da Terra". Já Emanuel de Martonne é mais minucioso e acha que o seu objeto consiste no estudo da repartição à superfície do globo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, as causas dessa repartição e as relações locais destes fenômenos. O professor Delgado de Carvalho pensa de outra forma: diz que é "a ciência que trata da descrição da Terra, especialmente em relação ao homem". Procurando explicar melhor o seu campo de ação, preferimos considerar a Geografia como o ramo dos conhecimentos humanos, que estuda a Terra em todos os seus aspectos, mostrando a correlação existente entre o mundo orgânico e o inorgânico (AZEVEDO, 1938, p. 20-21, grifos do autor).*

Em meio à produção discursiva da orientação moderna da geografia escolar, a visão de geografia que Aroldo de Azevedo procurava desenvolver, embora se aliasse aos pressupostos de cientificidade para esta disciplina que Delgado de Carvalho procurava construir, destoava parcialmente dos pressupostos ontológicos do racionalismo positivista. Isto significa dizer que Azevedo constituiu um particular movimento autoral, no campo das publicações didáticas, que anunciava a produção de um específico sentido de geografia escolar, em que sua abordagem de território, nacionalidade e diferenciação regional era carregada por elementos discursivos que se caracterizavam, para além das claras filiações à geografia francesa, por alguns elementos discursivos do romantismo, uma das contracorrentes que, segundo Gomes (2000), tensionavam as bases do racionalismo.

> *O interessante dos românticos residia no estabelecimento de uma unidade fundamental no domínio da natureza. A ideia de uma natureza dividida em duas ordens, orgânica e inorgânica, lhes parecia completamente caduca: a natureza [...] percebida como um só organismo [...], vista como um animal vivo e composta por elementos em conexão e harmonia, tem relação com a concepção da Terra dos geógrafos do início da escola francesa de geografia (GOMES, 2000, p. 107).*

Assim, Aroldo de Azevedo pareceu ter, a nosso ver, desenvolvido uma particular abordagem em termos da produção de sentidos para o território e para a nacionalidade brasileira, de modo que um novo nacionalismo romântico, que articulava uma dimensão mítica do território e do povo ao culto à natureza, pautou as explicações da geografia do Brasil, na maioria de suas obras.

> *Os climas brasileiros nada apresentam que prejudique o exercício da atividade humana. Êsse belo e variado clima do Brasil – clima que não conhece excessos de calor ou de frio, livre de ciclones e de fenômenos catastróficos – tem sido, não obstante, vítima de juízos restritivos no que diz respeito à sua propriedade para a boa marcha da atividade humana (AZEVEDO, 1944, p. 58).*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Verifica-se, assim, que, embora Carvalho e Azevedo fossem autores alinhados ao movimento de renovação da geografia escolar, principalmente em termos de assumirem o método regional e os pressupostos científicos que o acompanhavam, havia particularidades autorais que respondiam por específicas superfícies textuais presentes em suas obras. Havia, afinal, atores e projetos que articularam e materializaram uma operação hegemônica (LACLAU e MOUFFE, 2015) que se realizava nos textos curriculares e didáticos da geografia na Era Vargas por meio do discurso de natureza, construindo-o como *novo*, *moderno*.

À luz dessa questão, considera-se oportuno também tomar as orientações pedagógicas do texto curricular proposto pela Reforma Francisco Campos (1931; Quadro 1)[10] do sistema educacional brasileiro, para, então, empreender uma análise das práticas articulatórias produzidas nas obras didáticas da geografia. Nesse movimento, um passo salutar será identificar as superfícies textuais que responderam pela construção de sentidos não só nacional-patrióticos, mas também de conhecimento escolar a partir das temáticas físico-naturais nos materiais didáticos de orientação moderna da geografia.

QUADRO 1 – Orientações pedagógicas presentes no currículo da geografia instituído pela Reforma Francisco Campos do sistema educacional brasileiro (1931).

O ensino de Geografia, unido ao das ciências físicas e naturais, tem por objetivo o conhecimento do meio ambiente de que dependem as sociedades humanas. Compete-lhe, assim, dar a conhecer, a princípio, a estrutura física da terra, o relevo do solo, o litoral, o clima, a hidrografia, os recursos naturais. Cuidará, depois, em correlação com o ensino da história, de apreciar a repartição dos homens, as raças, as línguas, as religiões, os costumes e a organização econômica e política. Estudará também as *relações do homem com a terra*, os produtos naturais, a agricultura, a indústria, as vias de comunicação e o comércio. Em conexão com a astronomia e a física, tratará da posição da terra no Universo. *Utilizar-se-á sempre dos mapas como o mais importante de seus meios de expressão.* Terá sempre em vista ministrar ao aluno o *conhecimento dos recursos e das necessidades do Brasil.* *Os assuntos devem ser estudados de modo que se ajustem à idade mental dos alunos, exerçam influência educativa e lhes permita a expansão da curiosidade.* *Concorrendo com o estudo da história, deve a Geografia ter também como objetivo a educação política,* para a qual contribuirá, primeiro, com o *estudo das condições geográficas da formação do Estado* e com a demonstração de que este, nascido, como qualquer sociedade política, das necessidades de segurança coletiva, se caracteriza, geograficamente, pela *soberania territorial* e requer, para se manter íntegro, a *fixação do grupo social ao solo*. Mostrará depois como a *vitalidade das fronteiras*, órgãos periféricos do Estado, depende da segurança e da rapidez das estradas e dos meios de comunicação. Continuando o estudo da estrutura do Estado, apreciar-se-á a formação das capitais, bem como a importância que teem econômica, política e espiritual. Cabe ainda á Geografia, mais do que qualquer outra matéria, evidenciar como o Estado político se prende, afinal ás relações econômicas de produção.

[10] Para os detalhes organizacionais da Reforma Francisco Campos, como a seriação e os impactos sobre o sistema educacional brasileiro, recomenda-se a leitura de Dallabrida (2009).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

No ensino de Geografia devem aproveitar-se sempre as observações e impressões colhidas pelos alunos. Convém, nas duas primeiras séries, aplicar-se preponderantemente o método intuitivo, por meio de *demonstrações e experiências*. Tirando partido das *atividades manuais espontâneas* dos alunos, deve o professor fazer com que se organizem na aula modelos em cartão, madeira ou massa plástica. A leitura de cartas começará por familiarizar o estudante com a representação dos acidentes geográficos próprios de regiões bem conhecidas. Desde os primeiros passos na leitura das cartas, é de maior vantagem que o aluno perceba a *valiosa significação do atlas para o conhecimento sólido da Geografia*.

Os assuntos devem ser preparados, nos primeiros anos, em aula, e sôbre eles, deve o professor formular questões cujas respostas serão objeto de trabalho para casa. Convém igualmente que os exercícios de dissertação ou narração geográfica sejam o mais das vezes preparados em casa. Esses exercícios devem ser moderadamente empregados e não são admissíveis antes da terceira série. O professor, entre os elementos que ministrar para as exposições orais ou escritas, deve sempre realçar o emprêgo do atlas.

Da terceira série em diante, deve-se fazer na classe a divisão do trabalho por turmas de estudantes, ás quaes o professor proporá temas que serão tratados na aula. É indispensável que os trabalhos, orais e escritos, feitos na aula ou fóra dela, nas primeiras como nas últimas séries, obedeçam sempre à preocupação de estimular a atividade pessoal e o senso crítico do aluno. A ser assim, *não se pode tolerar o emprego de livros, nos quais se marquem lições que o aluno tem de decorar passivamente. Ao invés, torna-se mais oportuno o uso de manuais que ministrem ao estudante gravuras, tabelas, dados estatísticos, cartas e gráficos, dos quais possam tirar subsídios para o trabalho pessoal.*

É relevante o papel do desenho no ensino ativo da Geografia. Antes da cópia das cartas, devem os alunos exercitar-se em esboço que, com traços rápidos, salientem determinados fatos dentre os muitos registrados no mapa. Estes exercícios, destinados como são a fim educativo, não devem consistir na reprodução mecânica do atlas. Em todo o curso devem os alunos organizar diagramas e gráficos.

Nas excursões, recomendam-se exercícios de desenhos que reproduzam aspectos naturais, recortes de montanha, tipos de vegetação, animais, formas de habitação etc.

O ensino deve ser, quanto possível, realizado no convívio com a natureza, pois que, destarte, se torna mais apurada a capacidade de observação e ganham os conhecimentos a solidez que só o contacto com a realidade objetiva pode dar. Assim, nunca serão demais as excursões a estabelecimentos industriais, portos, estradas, alfandegas, observatórios astronômicos, postos meteorológicos, museus, serviços de estatística, centros agrícolas e pecuários etc.

No ensino da cosmografia são indispensáveis os exercícios e problemas numéricos, organizados sempre dentro das condições de realidade ou de possibilidade e destituídos de caráter meramente teórico, que lhes torne penoso o desenvolvimento.

Fonte: Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, 31 jul. 1931, p. 12411-12412, Seção 1, parte 3. Grifos nossos. Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2029952/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-07-1931/pdfView /Acesso em 09/08/2016.

Elabor*ação***:** *Thiago Manhães Cabral (2016).*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Ao voltarmos nossas atenções para as orientações pedagógicas da Reforma Francisco Campos, é possível identificar as superfícies textuais que caracterizaram diferentes sentidos de geografia operacionalizados na prática articulatória do discurso moderno da geografia escolar. Demonstramos, nesse movimento, que o texto curricular apresentado pela Primeira Reforma da Era Vargas colige11 significantes 1) dos pressupostos da geografia apoiada na ênfase da região natural e das práticas da geografia, de orientação empírico-analítica das ciências da natureza e enfaticamente defendida nos escritos de Delgado de Carvalho; 2) das orientações teórico-metodológicas da geografia francesa assentadas na ideia dos gêneros de vida e da consequente concepção de geografia como ciência de síntese descritiva das relações do homem com a terra; 3) dos ideais nacional-patrióticos construídos pelo Estado varguista e pela literatura científica e sociográfica que o acompanha; e 4) dos ideais políticos-filosóficos do movimento escolanovista.

Igualmente, destaca-se o papel político de conteúdos escolares que quase sempre são associados, no exercício atual e pretérito da docência em geografia, com a condição de apolíticos ou mesmo descolados de sentidos da política. Verificamos, entretanto, que o discurso geográfico escolar contemporâneo ao período Vargas é, por exemplo, capaz de demonstrar que as temáticas físico-naturais constituem superfícies imagéticas e textuais diretamente envolvidas 1) nas disputas curriculares em torno de sentidos de geografia na escola; 2) na produção de sentidos para um território ainda mal (re)conhecido, na década de 1930, como elemento da nacionalidade brasileira; e 3) nas articulações discursivas da geografia escolar moderna com as demandas de outros grupos políticos atuantes no projeto de Estado nacional-patriótico varguista.

Defende-se, assim, que pensar as temáticas físico-naturais à luz da política significa elucidar elementos que demarcam não só uma responsabilidade, mas também uma epistemologia própria da geografia escolar em relação aos conhecimentos da dinâmica natural. A geografia escolar, historicamente, trata os conhecimentos da natureza com uma especificidade própria, atribuindo a estes conteúdos uma função, sobretudo, de natureza política. Há, nesta compreensão, portanto, um caminho para que se faça sempre presente a reflexão sobre a prática docente em relação a esses conteúdos.

[11] O verbo coligir, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2017), pode expressar "a reunião em coleção de elementos antes dispersos", significado útil aos nossos propósitos quando, em acordo com a abordagem de Laclau, pensamos a formação de uma relação de equivalência entre demandas diferenciais.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Considerações finais

A principal questão que esteve em debate, neste artigo, foi a compreensão das temáticas físico-naturais na geografia escolar como *discurso*, entendido pelos pressupostos da teoria do discurso (LACLAU, 2011, 2013; LACLAU e MOUFFE, 2015; MENDONÇA e RODRIGUES, 2014) como toda e qualquer prática social. Levantou-se o debate em torno deste argumento porque, ao acompanharmos o debate acadêmico na área de ensino de geografia, uma contradição pôde ser identificada. Por um lado, pensa-se o currículo e o percurso histórico da geografia escolar como expressões de disputas por significação e, portanto, sujeitos às dinâmicas das lutas por fixações parciais de significados curriculares (LOPES e MACEDO, 2011). Por outro lado, relega-se aos conhecimentos geográficos ligados às temáticas físico-naturais, que fazem parte dessa trama de conflitos, negociações, articulações e antagonismos, a condição de "um terreno onde não há evidentemente mudanças" (VILELA, 2013, p. 172), marcado por abordagens ou práticas pedagógicas "tradicionais" que apresentam paisagens e aspectos físicos de forma descritiva.

Concordando com Straforini (2018), quando este autor defende a geografia escolar como "prática espacial de significação", consideramos frutífero pensar que estes são, também, conhecimentos com seus movimentos geohistóricos dentro dessa disciplina escolar, de potencial político produtivo de significados, identidades (nunca puras e autossuficientes) e de (novas e incessantes) disputas, ao passo que "a natureza não produz o natural [...] e os espaços naturais são em realidade espaços construídos pelo imaginário social coletivo, sonhos inspirados na procura de nós mesmos" (VIDAL E SOUZA, 1997, p. 14-15). Ao entendermos, assim, as temáticas físico-naturais como produção discursiva e prática cultural, avançamos no entendimento de que estes foram conhecimentos explorados por grupos que se articularam numa operação hegemônica pautada na construção de um imaginário territorial e de sentidos nacional-patrióticos, bem como de específicos sentidos curriculares para a disciplina geográfica escolar.

Bibliografia

Fontes documentais primárias e secundárias:

1. AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia para a segunda série ginasial.** São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1936.
2. _____. **Geografia para a quinta série secundária.** 4ª ed., São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1938.

3. _____. **Geografia geral de acôrdo com o programa da 1ª série ginasial.** 9ª ed., São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1943.

4. _____. **Geografia do Brasil de acôrdo com o programa da 3ª série ginasial**. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1944.

5. BRASIL. **Decreto de Lei 18.890**, de 18 de abril de 1931, que expede os programas, as orientações pedagógicas e a carga horária do curso fundamental do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, 31 jul. 1931, p. 12411-12412, Seção 2, parte 3.

6. CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico:** introdução aos estudos de Geografia Moderna. Petrópolis, Typografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

7. _____. **Geografia do Brasil para a terceira série.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Companhia Nacional, 1943.

8. GABAGLIA, Fernando A. Raja. P**ráticas de Geographia, para uso no colégio Pedro II e no ensino secundário e normal.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

9. GICOVATE, Moisés. **Geografia do Brasil:** 4ª série. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

Referências

1. ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. de. **Dois momentos na história da geografia escolar:** a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

2. BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.** In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.* 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

3. CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

4. COSTA, Hugo H. C. **O povo disciplinar e a tradução na política de currículo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, 136p.

5. CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1981.

6. DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** In: *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

7. FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930:** história e historiografia. 1ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1970.
8. _____. **A Revolução de 1930.** In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em perspectiva*. 4ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
9. GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Concepções de ensino de geografia nas primeiras décadas do século XX no Brasil e na Argentina.** In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 14, p. 44-66, jul./dez., 2017.
10. GOMES, Paulo Cesar da C. **Geografia e modernidade**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
11. HAESBAERT, Rogério. **Regional-global:** dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
12. LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUerj, 2011.
13. _____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
14. _____.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.
15. LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
16. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
17. MIGUEL, Maria Elizabeth B.; VIDAL, Diana G.; ARAUJO, José Carlos S. (orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas: Ed. Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.
18. MONTEIRO, Carlos Augusto de F. **Willian Morris Davis e a teoria geográfica**. In: *Revista Brasileira de Geomorfologia*, vol. 2, n. 1, p. 1-20, 2001.
19. MORAES, Antônio Carlos R. de. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.
20. MORAES, Eduardo Jardim de. **A brasilidade modernista:** sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
21. MURARI, Luciana. **Brasil, ficção geográfica:** ciência e nacionalidade no país d'Os sertões. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2007.
22. _____. **Tudo o mais é paisagem:** representações da natureza na cultura brasileira. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002, 591p.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

23. NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República:** da queda da monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2016.

24. OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo:** a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

25. PANUTTO, Stephanie R. **Os Cadernos do Estado de São Paulo como contexto de produção de currículo no ensino de geografia:** desvelando ambivalências entre a proposta e o uso de tecnologias educacionais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2017, 148p.

26. ROCHA, Ana Angelita C. N. da. **Qual a referência da matriz?:** notas para pensar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia.* Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012.

27. SILVA, Jeane M. **A bibliografia didática de geografia:** história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930). Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geografia – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2012, 394p.

28. SOUZA, Maria do Carmo C. de. **O processo político-partidário na Primeira República.** In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em perspectiva*. 4ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

29. STRAFORINI, Rafael. **O ensino de geografia como prática espacial de significação.** In: *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, maio/agosto, 2018.

30. VIDAL, Diana G. **Escola Nova e processo educativo.** In: LOPES, Eliane M.; FIGUEIREDO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. ed., 2003.

31. VIDAL E SOUZA, Candice. **A pátria geográfica:** sertão e litoral no pensamento social brasileiro. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

32. VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia:** analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2013, 201p.

33. ZANATTA, Beatriz. **Contribuições da filosofia educacional de John Dewey para a geografia escolar brasileira.** In: *Revista Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 47-64, jan./jun. 2013.

34. ZUSMAN, Perla; PEREIRA, Sérgio N. **Entre a ciência e a política:** um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. In: *Revista Terra Brasilis* – Geografia: disciplina escolar, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 12-31, jan. jun. 2000.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X