

A Literatura como Fonte para a História da Geografia Escolar no Brasil

Literature as a Source for the History of School Geography in Brazil

Jeane Medeiros Silva *

Resumo:

Como contribuição ao conhecimento histórico da Geografia Escolar brasileira, no período anterior à institucionalização da ciência geográfica no Brasil (dos anos 1810 a 1930), este trabalho objetivou analisar discursos sobre o saber geográfico ensinado, distinto do saber a ser ensinado e do saber apreendido. Para tanto, utilizou-se de fontes da literatura brasileira, tais como romances e memórias, das quais recortamos diversos fragmentos discursivos, de diferentes épocas e nos quais se mencionam vivências e práticas do ensinar Geografia. O trabalho demonstrou como se ensinava e se aprendia Geografia, qual a percepção desse ensino e quais os significados dessa disciplina para os sujeitos ao longo no período delimitado.

* Profa. Dra. do Departamento de Geografia/CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Abstract:

As a contribution to historical knowledge of the Brazilian School Geography in the period prior to the institutionalization of geographical science in Brazil (the years 1810-1930), this study aimed to analyze discourses on the geographic knowledge taught, distinct from the knowledge to be taught and know seized. Therefore, we used sources of Brazilian literature, such as novels and memoirs, which cut out various discursive fragments from different times and in which mention experiences and practices of teaching geography. The work showed how it was taught and learned geography, the perception of this teaching and what the meanings of this discipline to the subject over the defined period.

Palavras-chave:

História da Geografia
Escolar,
Saber Ensinado,
Discurso

Keywords:

School Geography History,
Taught know,
Discourse

INTRODUÇÃO

Um extenso período sobre a gênese e as práticas iniciais do Ensino de Geografia brasileiro ainda permanece desconhecido ou pouco conhecido. São cerca de um século e meio (ou mais) de proposições e dinâmicas didáticas silenciadas pelo desaparecimento das gerações de professores, estudantes e outros sujeitos sociais envolvidos nessa lenta e espaçada construção. Todavia, ainda brilham muitos pontos de luz nesse passado: testemunhos e materialidades, discursos inscritos sejam em compêndios escolares, peças jurídicas, narrativas biográficas ou ficcionais, dentre outros documentos, cujo encadernamento nunca retornará essa formação em sua plenitude, mas sempre farão presentes possibilidades de compreensão sobre como se organizou, se constituiu e se cumpriu a disciplina escolar com a qual, e na qual, trabalhamos: a Geografia.

No âmbito do Ensino de Geografia como área de pesquisa e de formação de professores, especificamente na perspectiva histórica, frequentemente reproduzimos muitos consensos inverídicos, que distorcem a percepção da identidade que temos e, portanto, do valor que nos atribuímos: que aquele ensino era meramente descritivo, mnemônico, entediante e por isso de pouca importância, que no século XIX praticamente inexistia livros didáticos de Geografia, sendo em sua maioria importados, que o ensino de Geografia anterior à institucionalização da ciência geográfica no Brasil era acientífica, apolítica, de pouco valor cultural, esses dentre outras generalidades.

Conhecer a História da Geografia Escolar, nesse sentido, é importante pelo significativo elenco de motivos que sua investigação pode nos oferecer, pois permite relacionar acontecimentos, contextos político-ideológicos, visões de mundo e práticas que construíram a disciplina, assim explicando como, por que e para quem é o ensino geográfico, a formação que pretendemos (para professores e alunos): é parte significativa da nossa identidade.

Não se trata da história pela história, mas do histórico como fator decisivo para compreender questionamentos, problemas e desafios do tempo presente.

Como contribuição ao conhecimento histórico da Geografia Escolar brasileira, no período anterior à institucionalização da ciência geográfica no Brasil (dos anos 1810 a 1930), este trabalho objetivou analisar discursos sobre o saber geográfico ensinado, distinto do saber a ser ensinado e do saber apreendido, como esclarecemos adian-

te. Para isso, recortamos diversos fragmentos discursivos, de diferentes épocas, inscritos na literatura ficcional e não ficcional brasileira, e nos quais se mencionam vivências e práticas do ensinar Geografia.

Tendo em vista este objetivo, e os objetos selecionados, procuramos, mesmo que parcialmente (uma representação ínfima de um período e uma extensão geográfica muito ampla) responder a estes questionamentos: como se ensinava e se aprendia Geografia? Qual era a percepção desse ensino? Quais os significados dessa disciplina para os sujeitos de então?

2. O SABER ENSINADO: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA CONHECER A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Metodologicamente, há três vertentes para se investigar a história de uma disciplina escolar, considerando-se o saber: o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber apreendido (Bittencourt, 2008). O primeiro, o saber a ser ensinado, remete ao tratamento, fundamentos e orientações que são pressupostos, ou projetam, uma disciplina e seus objetivos para inseri-la no contexto social da escola: algumas de suas materialidades são os livros didáticos, a legislação educacional, a formação de professores e seus discursos (anotações, planos de aula, plano de ensino, programas e currículos), os objetos de aprendizagem, tudo, enfim, que sinaliza para um cenário de ensino e aprendizagem de uma disciplina. O último, o saber apreendido, avalia as perspectivas e os horizontes de aprendizagem que constituíram o sujeito aprendiz (e também o professor), mensurando, portanto, a realização do saber proposto e do saber praticado. E o saber ensinado faz a ponte de realização entre o saber a ser e o saber apreendido: refere-se às práticas de ensino e aprendizagem, ao processo iniciado no contexto da sala de aula.

O período delineado para conhecer historicamente uma dada disciplina aumenta o grau de dificuldade na medida em que se distancia do tempo do pesquisador, pois os documentos se perdem, as gerações de professores e estudantes se extinguem, de forma que os objetos de investigação comumente recorrem a análises indiretas para construir conhecimentos, notadamente o que se deixou registrado dessas práticas.

O século XIX e as décadas iniciais do século XX, período delimitado para este texto, por exemplo, não apresenta fartos registros sobre o ensino de Geografia,

ainda mais pelas condições culturais e estruturais que foram próprias a esse período: a imprensa pedagógica e algo que se assemelhasse à produção de saberes acadêmicos sobre a educação geográfica eram incipientes. Registros oficiais, como relatórios inerentes à vida burocrática do Estado, obras memorialistas, a literatura ficcional, de forma muito fragmentada, são os documentos mais pertinentes à compreensão do ensino de Geografia, nesse período, para se conhecer os discursos instituintes da Geografia escolar brasileira. Nesse conjunto, é mais acessível o saber a ser ensinado, do qual os manuais didáticos, a legislação e os programas educacionais são documentos muito vivos¹

2.1 Algumas considerações sobre a formação do ensino de Geografia no Brasil

Desde 1500, marco da colonização europeia no Brasil, por cerca de trezentos anos, período da formação inicial da educação básica no país, não se observa a Geografia como um objetivo educacional. No período jesuíta, os saberes geográficos atuaram em um papel secundário, como referência e como saber auxiliar ao estudo da retórica e ao aprendizado da leitura, perfazendo, portanto, um ensino implícito: nos períodos jesuítico e pombalino, o conhecimento mais próximo do saber geográfico ensinado foi a Cosmografia, recomendada no *Ratio Studiorum* (Silva, 2012).

Ocorreram mudanças significativas após a expulsão dos jesuítas e o ostracismo do período pombalino. De fato, as décadas iniciais do século XIX foram o tempo do surgimento da Geografia como disciplina autônoma, no Rio de Janeiro, cidade que teve a primazia das atividades culturais e editoriais da educação brasileira daquele século, e foi nesse cenário que surgiram as primeiras gerações de atividades que constituíram a Geografia como um saber autônomo, a exemplo de cursos livres, aulas avulsas preparatórias para o ingresso no ensino superior, legislações estruturando e orientando a disciplina, e os primeiros livros didáticos dessa matéria, o que ocorre a partir de 1810, ainda no período joanino.

Portanto, a Corte joanina foi o ponto de partida, posto que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior², na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810)³. Nesses termos, o contexto de emergência da educação geográfica foi a introdução de uma educação científica na Colônia, em nível superior. Provavel-

mente por essa inserção, a Geografia passou a ser estudada em aulas avulsas, como preparatório para o ingresso no ensino superior.

As obras que fundamentam essa iniciativa foram as do Abbé Nicolle de La Croix e do geógrafo escocês John Pinkerton, influentes no ensino de Geografia francês, que por sua vez foi modelo do ensino de Geografia brasileiro nesse e em outros períodos, e que são a mais antiga referência geográfica recomendada pelo Estado para o ensino de Geografia. Tratava-se de uma Geografia articulada na descrição dos espaços da Terra, tendo por princípio sua divisão política, apresentando a onomástica, a estatística, a hierarquia e a História como meios de fazer conhecidas as nações constituídas do mundo, com atenção particular às corografias nacionais, embora a brasileira, de início, não tenha tido representação, o que só ocorreria mais tarde, após o processo de independência política. Este será o contexto do surgimento, alguns anos depois, da Corografia Brasileira, de Ayres de Casal. A Geografia estudada na Academia Militar foi aquela introduzida para as elites, dentre as quais alguns se tornaram futuros lentes do ensino secundário e/ou autores dos manuais de Geografia. E sua tradição se filia a uma acepção científica da Geografia: a Geografia Moderna clássica, fundamentada a partir de Varenus, desenvolvida nos grandes tratados geográficos dos séculos XVIII e XIX, nas sociedades geográficas, nos relatórios do Estado (Silva, 2012).

Até as primeiras décadas do século XX, faltavam instituições, mão de obra especializada, materiais de estudo, organização sistêmica tanto institucional quanto curricular. Este foi o cenário em que, pela primeira vez, a Geografia foi convocada como disciplina independente para o processo de instrução no Brasil.

A bibliografia didática desempenhou um papel precípuo para constituir e dar corpo ao ensino de Geografia, sobretudo por institucionalizar saberes referentes à Geografia, em especial a do Brasil, e por instrumentalizar os docentes dessa disciplina. Como afirmou Antonio Firmino Proença (1928): “Ordinariamente se faz o estudo do país pelos compêndios. Ainda que o livro não vá às mãos do aluno, é pelo livro que o professor ensina e, portanto, é pelo livro que o aluno aprende”. E os livros começaram a se formar e a ganhar força no contexto em que se desenvolveu um mercado editorial brasileiro, a par de um certo desenvolvimento da educação, que será, por todo o período em análise, aquém das demandas reais, revelando-se um serviço precário e elitizado, com índices muito altos de analfabetismo e índices muito baixos de indivíduos com qualificação técnica, mas que per-

mitirá a ascensão e a consolidação da Geografia como saber escolar, com uma bibliografia constituída.

O Estado brasileiro, do século XIX em diante, foi o grande agente articulador da educação, por força legisladora. A fundação do Colégio Pedro II consolidou um processo anunciado desde a década de 1810, a partir de quando o ensino de Geografia, em nível elementar, sobreviveu inicialmente nas aulas avulsas de Geografia, o que marcou o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820. No início dos anos 1830, dos cursos avulsos migrou para diversas instituições públicas provinciais, e em 1837 integrou o quadro curricular do Colégio Pedro II, estabelecendo-se definitivamente no ensino secundário. O Colégio Pedro II (e os cursos jurídicos) influenciou diretamente na consolidação da Geografia como disciplina, de forma que este ensino, introduzido como disciplina no ensino superior, ganhou forças no ensino secundário e, posteriormente, ampliou-se para o ensino primário – no qual participou de um processo significativo de nacionalização, sobretudo mais tarde, ao findar da Primeira República. No âmbito do Colégio Pedro II, os cursos independentes transformaram-se em programas seriados e anuais. A partir daí, o ensino de Geografia atuou no contexto do fortalecimento da Monarquia, sendo chamada para contribuir com a civilização da nação a partir do modelo europeu, liderado pela elite política, participando da construção da nacionalidade brasileira. A ação do Estado, nesse momento, no campo educacional, queria ombrear o país com as nações civilizadas, agindo, portanto, nos cursos superiores, e notadamente no que interferisse no âmbito deles, como é o caso dos preparatórios e do ensino secundário, como parte desta manobra.

Assim, o ensino de Geografia, com intensidade variante, assumiu um duplo papel: o da nacionalização e o da cultura geral, além de formar cientificamente profissionais liberais e técnicos. Perpassou, portanto, por um papel cultural, um papel nacional e um papel científico.

Até o fim do Império, houve 10 atos legais de regulação da estrutura pedagógica, da grade curricular e dos saberes a serem ministrados no Colégio Pedro II, determinando a organização do ensino secundário e delimitando os espaços que a Geografia assumiu na grade das disciplinas escolares. A trajetória dessa legislação demonstra o estabelecimento da Geografia como disciplina, com maior ou menor carga horária, em todas ou em apenas algumas séries. Não teve um nome comum; não era apenas, ainda, “Geografia”: seus saberes responderam por Cosmografia, por Corografia, foi qualificada e dividida em Antiga, Matemática, Geral, Descritiva.

Sua sucessão de nomes demonstra pensamentos diferentes, e em construção, sobre esse saber didático, pensamentos que dizem respeito, com frequência, à divisão do globo para estudo, ou à complexidade da organização do ensino. A Geografia surge e desenvolve-se irmanada com a História: ou o ensino de Geografia precedia o de História ou ocorriam simultaneamente. Não havia separação clara nos programas e nas regências. Mesmo a literatura didática e de referência, até a década de 1850, evidencia essa conjunção, materializando ambas sem limites claros, de maneira dependente. Ainda se definiam os objetivos do Ensino de Geografia.

Os discursos didáticos de Geografia, desde seu surgimento, inscrevendo-se, direta ou indiretamente na Geografia Moderna clássica, assimilaram a estrutura da Geografia Física, da Geografia Política e da Cosmografia como vertentes da sua organização. Nacionalmente, por quase um século, a obra de Ayres de Casal referenciou a concepção geográfica escolar, sendo, portanto, o expoente e a perspectiva dominante no século XIX quanto aos estudos corográficos: foi amplamente utilizada sua estrutura de regionalização do território por províncias, as principais descrições políticas e físicas, com as alterações pertinentes. Essa filiação teórico-metodológica influenciou, por conseguinte, os modos de ensinar e aprender: por lições (conjunto de temas), memorizando datas, dados e características singulares dos espaços, perfazendo um registro capaz de construir uma figuração do mundo (tal qual um mapa mental ou um mentefato geográfico), uma imagem de referência e orientação no conjunto de saberes culturais do aluno.

Essa Geografia, denominada descritiva, organizada na nomenclatura, na estatística, na enumeração dos fatos geográficos, na descrição formal e informativa do espaço, construiu uma tradição longeva do ensino em todo o período abordado: no Império e na Primeira República, permanecendo, assim, por mais de cem anos no bojo do ensino brasileiro, escalonando o global, os continentes, adentrando os principais países, o território nacional, as províncias – única regionalização praticada em todo os oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. A seleção espacial, nas obras, claramente demonstra inscrições discursivo-ideológicas, dimensionando valores a mais ou a menos a certos países, por influência cultural ou econômica, evidenciando os interesses gerais da nação brasileira. E havia a Cosmografia, para descrever os astros, os planetas e cometas, apresentar o sistema solar, os movimentos do planeta Terra e o estabelecimento das estações, as dimensões, as longitudes e latitudes, as zonas climáticas e outras configurações semelhantes.

Este foi o conjunto de conteúdos e sua expressão presente nos manuais e nas aulas de Geografia, nesse espaçado período. O ensino de Geografia, por conseguinte, organizou-se pela palavra, em razão dos meios disponíveis, das técnicas então alcançáveis. Quando, na Europa, se esboçava um novo movimento para reorientar a Geografia Moderna em direção a uma concepção positivista e institucional (a Geografia Moderna científica), exemplificando o descompasso entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, observando-se a permanência e resistência geográfica descritiva até as primeiras décadas do século XX.

Porém, em fins do século XIX, a Geografia escolar descritiva começou a apresentar sinais de esgotamento de seu modelo. De qualquer forma, a esse tempo surgiam novas ideias pedagógicas, fazendo-se notadas nas relações educacionais. Para a Geografia, começou-se a introduzir a Cartografia como auxiliar do ensino, o que se fez a partir dos chamados processos intuitivos. Nem sempre o mapa, apesar de reconhecida importância, esteve presente nos manuais e no seu ensino: além do conhecimento técnico para sua produção (as informações de campo), o mapa dependia de uma tecnologia gráfica então dispendiosa.

Outra tentativa importante de transformação do quadro de ensino foi o de se fazer certo movimento, certa dinâmica na Geografia estática que caracterizara o ensino até esse momento, o que se pretendia não pela alteração do discurso, mas da prática desse discurso, ou seja, na metodologia de ensino. Para tanto, reforça-se o emprego de exame de mapas, desenhos, simulação de viagens, o uso de esfera e a formulação de problemas geográficos: tenta-se, então, um meio de se tirar da inanição as informações por vezes caudalosas, por vezes sem sentido, que habitam as superfícies discursivas do livro didático e, por conseguinte, das aulas de Geografia.

Com o advento da República, sob a liderança de militares de formação positivista, apresentou-se uma nova plataforma político-educacional para o país. A ação do Estado, que até o Império centrara-se no ensino superior e no Colégio Pedro II, passou a ser mais abrangente nesse período histórico; pelo menos em nível legislativo, foi mais ampla, apresentando o conjunto de seis reformas educacionais até a década de 1930. A primeira delas, a Reforma de Benjamin Constant, contemplou todos os níveis da educação. De inspiração positivista e liberal, pretendeu contextualizar a educação nesta acepção de ciência, opondo-se à tradição clássica, colocando em ordem uma influência positivista e liberal, embora tenha sido criticada por não compreender adequadamente o Positivismo como orientação e, por isso, apenas sobrepor disciplinas científicas ao quadro constituído pelos estudos clássicos.

Sob influência da “lição de coisas”, se pretendeu uma educação intuída na realidade, cerceada pelos sentidos, reagente ao aprendizado retórico predominante em todo o século XIX. O aprendizado pela “curiosidade”, pela motivação, sobrepor-se-ia ao aprendizado pela repetição. Foi nessa atmosfera que o ensino de Geografia passaria por transformações. A Geografia escolar, nesse contexto, ocupa uma posição destacada, por reconhecimento dos seus méritos no estabelecimento e desenvolvimento da nação, e por contribuir para apagar as marcas do Império na reconstrução da nova configuração político-administrativa, bem como no redimensionamento do país no contexto mundial, dadas as novas relações do capitalismo industrial.

Contudo, os conteúdos prescritos continuaram os mesmos dos programas anteriores, de igual modo fragmentado em áreas, observando uma permanência da Geografia descritiva escolar, à exceção do acréscimo de temas novos (a exemplo das migrações). Apesar disso, é nessas circunstâncias que talvez se identifique a terceira tentativa de inovar o ensino de Geografia: a valorização da Geografia local como método para organizar o ensino geográfico, o que provavelmente se deve à maior atenção dada ao ensino primário, mas igualmente extensivo ao ensino secundário. São discutidos, nesse momento, os métodos rígidos e improdutivos da Geografia descritiva, falha para aquele momento como cultura, por ser apenas informativa, limitada quanto a uma formação nacional. O Estado passa a ter um maior controle sobre os conteúdos a serem ensinados, o que se observa na extensão e detalhamento dos currículos de Geografia prescritos nas décadas iniciais da República.

Os anos 1920 foram um divisor de águas para o ensino de Geografia e para sua bibliografia didática. O sopro da “orientação moderna”, introduzida sobretudo por Delgado de Carvalho, somada ao sentimento de cansaço aferido pela Geografia descritiva, a reorientação dos objetivos do ensino (ensino elementar como formação, habilitação para o exercício de profissões técnicas e outros), comporá um novo quadro didático para a Geografia. Possivelmente se tenha percebido que apenas mudar a metodologia do ensino sem mudar seu discurso não seria suficiente para dinamizar o aprendizado geográfico. Os currículos e os livros começam a pautar a Geografia Humana, em substituição à Geografia Política (na acepção descritiva que a filiou à Geografia Moderna clássica). A explicação de processos passa a combalir a descrição como efeito único do discurso: explicar a formação das cidades, demonstrar o funcionamento das bacias hídricas em vez de somente expor a onomástica desses e de outros

objetos geográficos. A antiga divisão político-administrativa das províncias (durante o Império) e dos Estados (na vigência da República) começa a ceder para o estudo do Brasil por regiões.

Tudo isso não significou o fim da Geografia descritiva, mas abalou seus alicerces. Por exemplo, obras didáticas dos anos 1880, 1890, continuaram editadas até a década de 1930, e também surgiram no período novos títulos com a mesma proposta e abordagem geográfica que instituíam a tradição da bibliografia até então. A diferença é que esses títulos declinaram, os antigos sobre o próprio esgotamento discursivo, e os novos na linha descritiva não encontraram funcionalidade no mercado. Isso propiciou a ascensão de novos autores, a exemplo do próprio Delgado de Carvalho (adotado no Colégio Pedro II), e de autores como Aroldo de Azevedo e Mario da Veiga Cabral, dentre outros, inovadores da linguagem e dos conteúdos e métodos do ensino geográfico.

Essas transformações foram iniciadas com Manuel Said Ali (1905), que identificou uma falha importante na bibliografia e no ensino de Geografia: a fragmentação do saber referente ao território nacional, que por sua vez – dada a quantidade de estados/províncias – levava ao estudo da Geografia nacional a ser exaustivo. Para isolar as relações de ensino e aprendizagem dessa prática, trouxe para o âmbito do discurso didático dessa disciplina o conceito de região, em sua perspectiva científica, contrapondo a delimitação de fronteiras políticas com a adoção de critérios, naturais sobretudo, para agrupar a compreensão espacial. Em seguida, vieram as contribuições de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1913), que endossou e desenvolveu a divisão regional em oposição à divisão administrativa, observando, para além das “regiões naturais”, as “condições econômicas” inerentes ao espaço. Amplamente fundamentado nos autores que desenvolviam a Geografia Moderna científica na Europa, consegue introduzir, por meio do ensino, e para o ensino, uma transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto na pedagogia do seu ensino, movendo essa disciplina de uma fragmentação completa para uma compartimentação relativa: a Geografia descritiva, com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, paulatinamente se reorganizou, a partir de sua contribuição, em uma Geografia Física e em uma Geografia Humana, instituindo o paradigma da terra, do homem e da economia, que prevalecerá até, pelo menos, os anos 1980. Sua superfície discursiva procurou verticalizar a distribuição espacial dos fatos e fenômenos geográficos na tentativa de explicá-los, não apenas citá-los.

O pensamento geográfico brasileiro, pelo menos no

tocante ao ensino, atingia um novo patamar. É notável assinalar que o livro didático de Geografia, como havia sido ao longo do século XIX, foi o lugar privilegiado para a institucionalização desse discurso.

Outros autores merecem destaque na continuidade dessas transformações, como Antonio Firmino Proença, que, em obra de 1928, fez importantes colocações sobre a metodologia do ensino dessa disciplina, revisando sua história e refletindo sobre o papel do livro didático nesse contexto. Suas considerações contornam o ensino da Geografia como componente da ciência geográfica, indicando como, desta, o que fosse colocado para o aluno deve ser de compreensão imediata, não posterior, pois conhecimento não funciona de modo provisório: antes de abstrair, o ensino deve apresentar o concreto. O que seria feito a partir do estudo local, da realidade que circunscreve o aluno, partindo da localidade para a compreensão, então, do mundo. Conclama o ensino de Geografia a fundamentar-se nas correlações entre os assuntos, a fazerem emergir o homem como agente do espaço, e não contrário. A obra de Proença igualmente evidencia as contribuições da “orientação moderna” da Geografia fazendo encontro e continuidade no discurso do ensino dessa disciplina, agora no âmbito da formação de professores; em certa medida, a nova geração de autores, por exemplo, pareceu endossar essa direção.

Outro autor de destaque é Fernando Antônio Raja Gabaglia, que, em obra de 1930, propôs o ensino, sobretudo da Geografia Física, em termos de práticas, por demonstrações concretas e experiências.

Nessa breve perspectiva, percebe-se como a Geografia se forma e se desenvolve como disciplina escolar: demonstra como seu conteúdo transgrediu sua função auxiliar, no ensino implícito desse saber, característico aos períodos jesuítos e pombalino, até canalizar uma constituição única, dando voz a uma disciplina formada, com lugar e responsabilidades na instituição escolar, entre o reinado e a primeira república.

2.2 O saber geográfico ensinado no período em questão

Uma vez esboçado o início de atividades referentes ao Ensino de Geografia no Brasil (aula, produção de livros, atuação docente, programas em concursos e provas de admissão), a primeira característica notável era a dificuldade de acesso a materiais didáticos e a formação incipiente dos professores. A Revista do Ensino, publicação mineira, a esse propósito, tem um depoimento interessante sobre a questão dos livros, sempre um aliado importante do professor, quando afirma:

Não havia livros; o mestre tinha de fazer cartas para todos os discípulos. Depois do a-b-c, a carta de nomes, e depois a carta de fora. O mestre e os próprios meninos obtinham dos negociantes cartas comerciais para leitura na escola; os próprios pais as forneciam, e quando faltavam, recorria-se aos cartórios, onde o mestre obtinha e às vezes comprava, autos antigos, escritos ainda com pena de pato, que eram o terror da meninada. Eu mesmo passei pelo suplício de decifrar as abreviaturas dos escrivães do tempo d'el rei (Pereira, 1927, p. 21).

Oliveira; Guimarães; Bomény (1984, p. 23) corroboram esse depoimento:

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos.

Vem daí a etimologia, entre nós, das cartilhas como gênero de letramento. Mas houve livros, que se fizeram presença na vida escolar de professores e de alunos. Em se tratando da relação entre livro e ensino de Geografia, considerando este enquanto instrumental importante para o saber ensinado, podemos indagar, retomando a problematização deste trabalho: como se ensinava e se aprendia Geografia? Qual era a percepção desse ensino? Quais os significados dessa disciplina para os sujeitos de então?

Inicialmente, colocamos em foco o aluno, sujeito do aprendizado, enfatizando os objetivos do ensino de Geografia à época: para que se ensinava Geografia?

Na realidade contemporânea, não seria necessário frequentar o ensino formal de Geografia, nas escolas, para que o indivíduo comum tenha uma noção da diversidade e da constituição do mundo, do país em que vive, da região que habita, das relações sociais estabelecidas a partir da perspectiva do espaço geográfico: nem sempre esse saber é manifesto e percebido como geográfico, porém integra amplamente as práticas cotidianas e culturas, pois a informação geográfica atravessa de modo generoso o entretenimento, a imprensa, as relações e a circulação humanas atuais. Até o século XIX, e mesmo muito depois, entretanto, a cultura ampla e geral era domínio de poucos, dos letrados, dos que tinham recursos e possibilidades para viajar e/ou consumir essa cultura. O indivíduo comum tinha uma percepção bem limitada do mundo, como apresentado por Machado de Assis (1997a, p. 754), por meio da personagem principal do romance *Quincas Borba*:

Para lá da barra, o mar imenso, o céu fechado e a solidão. Rubião renovou os sonhos do mundo antigo, criou uma Atlântida, sem nada saber da tradição. Não tendo noções de geografia, formava uma idéia confusa dos outros países, e a imaginação rodeava-os de um nimbo misterioso. Como não lhe custava

viajar assim navegou de cor algum tempo, naquele vapor alto e comprido, sem enjôo, sem vagas, sem ventos, sem nuvens.

Esse recorte denomina a que vinha o ensino de Geografia, o que instituiu seu objetivo, na forma mais simples de apresentar essa formação discursiva: introduzir o aluno nas noções geográficas, apresentar uma perspectiva e conhecimento mínimo dos horizontes geográficos, justamente o que o personagem Rubião não tinha.

A cultura predominante não mais se restringia ao universo cristão, grego ou romano – centralidade nos estudos clássicos e religiosos. Na perspectiva destes estudos, a geografia foi um saber implícito, ou seja, auxiliar à contextualização de objetivos disciplinares outros (Silva, 2012), que fossem a história sacra, a literatura clássica, a filosofia, a retórica – âmbito da formação humanística que equivalia aos estudos secundários, no período jesuítico e pombalino, e também ao período joanino de nossa história. A Europa ascendia como centro cultural e grande parte do mundo era sua periferia; com isso, houve no século XIX, aproximadamente em seus meados, uma crise dos estudos clássicos e, por conseguinte, um deslocamento no eixo dos objetos de estudo escolar, o que é particularmente notável na História e na Geografia, bem como no fortalecimento do ensino de matérias científicas. Noções e elementos são lexemas dos compêndios abundantemente utilizados no discurso geográfico didático: apresenta-se nos títulos da bibliografia didática, nas orientações curriculares, na legislação pertinente à questão. No caso, Rubião apresentava dificuldades para supor a organização do mundo, seu funcionamento, sua constituição. O mais comum ao brasileiro da época, geralmente sem bases da educação formal, era conhecer unicamente a geografia pessoal e representações distorcidas dos demais espaços. Esta era uma realidade típica dos tempos precedentes à escolarização. A literatura popular de todos os lugares reflete essa neblina geográfica, apresentando enredos entranhados em reinos e países distantes, apresentando florestas sem especificações próprias, cidades sem identidade e povos de cultura homogênea...

Neste período, portanto, havendo ensino de Geografia, e houve, alçava um alcance restrito. Todavia, como eram as relações do ensino então existente?

No recorte a seguir, encontramos no romance *A Normalista*, de Adolfo Caminha, um típico cotidiano do ensino de Geografia em uma escola do ensino Normal, que merece ser transcrito e examinado pela diversidade de detalhes:

Ao meio dia, pontualmente, chegou o professor de geografia, o Berredo, um homenzarrão alto, grosso e trigueiro, barba espessa e rente, quase cobrindo o rosto, olhos pequenos e concupiscentes. Cumprimentou o diretor, muito afetuoso, limpando o suor da testa. E consultando o relógio:

- Meio dia! São horas de dar o meu recado. Com licença.

Contavam-se na sala d'aula pouco mais de umas dez alunas, quase todas de livro aberto sobre as carteiras, silenciosas agora, à espera do professor. Maria ocupava um dos bancos da primeira fila.

Ao entrar o Berredo, houve um arrastar de pés, todas simularam levantar-se, e o ilustre preceptor sentou-se, na forma do louvável costume, passeando o olhar na sala, vagarosamente, com bonomia paternal tal um pastor d'ovelhas a velar o casto rebanho.

A sala era bastante larga para comportar outras tantas discípulas, com janelas para a rua e para os terrenos devolutos, muito ventilada. Era ali que funcionavam as aulas de ciência físicas e naturais, em horas diferentes das de geografia. Não se via um só mapa, uma só carta geográfica na paredes, onde punham sombras escuras peles de animais selvagens colocadas por cima de vidraças que guardavam intactos aparelhos de química e física, redomas de vidro bojudas e reluzentes, velhas máquinas pneumáticas nunca servidas, pilhas elétricas de Bunsen, incompletas, sem o amálgamas de zinco, os condutores pendentes num abandono glacial; coleções de minerais, numerados em caixinhas, no fundo da sala, em prateleiras volantes... Nenhum indício, porém, de esfera terrestre.

O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...

- Diga-me, senhora Da. Maria do Carmo: A Oceania é ilha ou continente?

- Maria fechou depressa o compêndio que estivera lendo, muito embaraçada, e, fitando o mestre, batendo com os dedos na carteira, com um risinho:

- Somente uma parte da Oceania pode ser considerada um continente.

- Perfeitamente bem!

E perguntou, radiante, como se chama essa parte da Oceania que pode ser considerada continente; explicou demoradamente e categoricamente a natureza das ilhas australianas, elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de turista, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo.

Maria, muito séria, sem mover-se, ouvia com atenção, o olhar fixo nos olhos do Berredo, bebendo-lhe as palavras, admirando-o, adorando-o quase como se visse nele um doutor em ciências, um sábio consumado, um grande espírito. Decididamente era um talento, o Berredo! Gostava imenso de o ouvir falar, achava-o eloquente, claro, explícito, capaz de prender um auditório ilustrado. Era a sua aula predileta, a de geografia, o Berredo tornava-a mais interessante ainda. Os outros, o professor de francês e o de ciências, nem por isso; davam sua lição como papagaios, e adeus, até amanhã. O Berredo, não senhores, tinha um excelente método de ensino, sabia atrair a atenção das alunas com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fio do discurso.

“Muitas ilhas da Oceania, dizia ele, coçando a barba, são habitadas por selvagens antropófagos, como os da América antes de sua descoberta...”

“Imaginem as senhoras, que horror! Homens devorando-se uns aos outros, comendo-se com a mesma satisfação, com a mesma voracidade, com o mesmo canibalismo com que nós outros, civilizados, trinchamos um beef-steak ao almoço...”

Houve um casquinada de risos à surdina.

Agora se o Zuza [diretor da instituição] te come, disse baixi-

nho, por trás de Maria do Carmo, uma moçoila de pincenez. Toma cuidado, menina, o bicho tem cara de antropófago...

“E note-se, continuou o Berredo, as próprias mulheres não escapam à fúria das tribos inimigas: devoram-se também...”

- Virgem! fez Maria com espanto...

“As senhoras com certeza preferem viver no Ceará a habitar a Papuásia...”

Crede! fizeram muitas a uma voz.

E no Brasil há desses selvagens? perguntou estouvadamente uma loura que se escondia na última fila, estirando o pescoço.

O pedagogo sorriu, passando a mão cabeluda na barba; e muito delicado, num tom benévolo:

“Atualmente existem poucos... Restos de tribos extintas...”

E continuou a falar com a loquacidade de um sacerdote a pregar a moral, explicando a vida e costumes dos selvagens da Nova Zelândia, citando Júlio Verne, cujas obras recomendava às normalistas com um “precioso tesouro de conhecimentos úteis e agradáveis”. Lessem Júlio Verne nas horas d'ócio; era sempre melhor do que perder tempo com leituras sem proveito, muitas vezes impróprias de uma moça de família...

Vá esperando... murmurou a Lídia.

“Eu estou certo, dizia o Berredo, convicto, de que as senhoras não lêem livro obscenos, mas refiro-me a esses romances sentimentais que as moças geralmente gostam de ler, umas historiazinhas fúteis de amores galantes, que não significam absolutamente coisa alguma e só servem de transtornar o espírito às incautas... Aposto em como quase todas as senhoras conhecem a Dama das camélias, a Lucíola...”

Quase todas conheciam.

“...Entretanto, rigorosamente, são péssimos exemplos...”

Tômu um gole d'água, e continuando:

“Nada! As moças deviam ler somente o grande Júlio Verne, o propagandista das ciências. Comprem a Viagem ao Centro da Terra, Os filhos do Capitão Grant e tantos outros romances úteis, e encontrarão neles alta soma de ensinamentos valiosos, de conhecimentos práticos...”

O contínuo veio anunciar que estava terminada a hora. (Caminha, 1936, p. 76-79).

Várias nuances da educação geográfica podem ser percebidas nesse recorte. Em primeiro lugar, nota-se o número reduzido de alunos por turma – dez normalistas, no caso. O século XIX não teve um movimento massivo de escolarização, sobretudo no ensino secundário. A massificação do ensino brasileiro teria um movimento característico apenas no início no século XX, notadamente a partir dos anos 1930, nos primeiros sinais de um movimento desse tipo – embora apenas nos anos 1990 se teria uma intensificação nesse sentido. Toda a história editorial dos livros didáticos nos oitocentos, por meio de suas edições, indicia esse acesso restrito à educação formal: baixas tiragens, longo período entre as reedições, quando as havia.

Há no recorte, ainda, vestígios do saber ensinado e do saber apreendido. No recorte anterior, temos a representação de um adulto, Rubião, que havia sido professor no interior de Minas Gerais, escolarizado, portanto, mas que não tinha uma percepção formalizada do mundo, sendo propenso mais à

fantasia que à realidade, em seus pensamentos. Neste trecho de *A Normalista*, vemos uma situação de ensino e aprendizagem da Geografia, inclusive com a utilização do livro no ensino: “O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...”, e também a libertação desse discurso – “[...] elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de touriste, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo”. O oposto, condizente à situação dos professores de francês e de ciências, perfeitamente pode ser estendido a outros professores de Geografia, pois era um comportamento típico, muitas vezes testemunhado e entrevistado por historiadores da educação: “[...] davam sua lição como papagaios, e adeus, até amanhã” – o despreparo do professor frequentemente coadunava com as políticas de favorecimento que usurpavam dos cargos docentes como moeda política para distribuição de empregos, além do despreparo pedagógico e de formações específicas na área de atuação (Bittencourt, 2008).

Em pleno século XX essa situação passaria por transformações, embora sem universalização: a própria criação das escolas normais sinalizava as tentativas nesse sentido. Uma crônica de Graciliano Ramos (2007, p. 148-149), todavia, indica alguma reflexão do perfil médio do professor no interior do país:

Realmente esse professor, que, para livrar-se de um obstáculo, mistura alhos com bugalhos, mete os pés pelas mãos, deixa os rapazes em jejum, não é daqui nem dali: é de quase todas as cidades do interior. Músico de sete instrumentos, criatura fatigada, depois de exercer dez ofícios sem se fixar em nenhum, esbarra com um dilema temeroso – queimar os miolos ou abrir uma escola. [...] Creio que os professores sertanejos são, com diferenças pouco sensíveis, indivíduos como eu. Ensinam antes de aprenderem. Talvez fosse mais razoável aprender para ensinar. Mas poderei eu censurá-los? Não, decerto. Todos precisamos viver. E desejamos, naturalmente, aparentar quem não somos.

O recorte vislumbra, também, a constituição dos ambientes físicos das salas de aula de Geografia no ensino secundário: disposição precária de materiais (comumente não utilizados), os mapas e esfera, no exemplo, limitados ainda, talvez pelo dispêndio desses artigos gráficos. Adiante, demonstramos que Helena Morley⁴ (1988, p. 87) faz referência a essa escassez: “eu não tenho mapa e mesmo que tivesse não estudaria no mapa”. Era um tempo informacional e iconicamente sem abundância, embora o ensino da Geografia nunca tenha podido indispor-se das representações: sua essência para além dos significados e sentidos instituídos, parte da compreensão da materialidade do mundo, decorrendo disso, talvez, a forte ênfase na descrição característica do período.

No caso acima, a sala era compartilhada com as disciplinas de ciências físicas e naturais, e ali, entre o aparelhamento dessas matérias, “Não se via um só mapa, uma só carta geográfica nas paredes [...]. Nenhum indício, porém, de esfera terrestre”. A posição que o sujeito narrador assume, de forma crítica, deixa entrever o pressuposto de que uma sala de ensino de Geografia deveria dispor de certos materiais, como mapas e esferas – algo que talvez fosse possível encontrar em algumas instituições, a exemplo do Colégio Pedro II ou Liceus provinciais.

Observa-se, igualmente, a organização curricular, com professores nomeados para cada disciplina, em horários próprios, e a presença de compêndios, em uso pelo professor e pelas discentes. O ensino de Geografia pode ser notado, a princípio, como classificatório: o que é uma ilha, o que é um continente, como essas definições enquadrariam a Oceania. O dizer do professor é o que difere a estrutura do livro de ensino e aprendizagem: o “entusiasmo touriste” que, “[...] com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fio do discurso” despertava o interesse das discentes, particularmente da personagem Maria. E aqui se tem um exemplo notório em que a Geografia também foi uma disciplina de predileção, acentuada pelo carisma do professor, mas atrativa em si para a personagem. A predileção, por vezes, estendia-se pela vida adulta, com recordações afetivas positivas, como vemos na narrativa de *Grandes Sertões*: veredas, em que o personagem Riobaldo diz:

Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curalinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me achavam sofismado de ladino. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam. Tempo saudosos! Inda hoje, aprecio um bom livro, espaçado. (Rosa, 2001, p. 30).

As práticas metodológicas pouco modificaram (memória e palmatória) e pouco se modificariam ao fim do período delimitado neste trabalho. Manteve-se a memorização como forma de aquisição do saber, por meio de lições, ou de pontos – trechos demarcados pelos professores para estudo aferido nos testes ou verificação cotidiana do aprendizado:

Domingo, 17 de setembro de 1893
Ontem foi dia de decorar pontos de Geografia. Eu não tenho mapa e mesmo que tivesse não estudava no mapa; é tão mais fácil decorar. A sala de visitas estava vazia eu me tranquei lá e fiquei estudando alto, passeando de um lado para outro. Vovó abriu a porta umas duas vezes durante esse tempo para me dizer: “Chega, minha filha, isto cansa. Você é tão magrinha!”. Mas eu respondia: “Não, vovó, deixame decorar todos os pontos de uma vez; depois recordar é mais fácil” (Morley, 1998, p. 87).

- O diretor, o diretor! veio avisar a Jacintinha, uma feiosa, d'olho vazado, com sinais de bexiga no rosto, e que estava acabando de decorar alto a lição de geografia. (Caminha, 1936, p. 75).

Memorizar, recordar a memorização e transpô-la para os testes orais e escritos foram ações que perfaziam o ato de estudar e aprender neste período, e até depois dele: “a forma de ensino que predominou de modo generalizado foi a da memorização. Outro tipo de ensino não poderia conciliar-se com a geografia descritiva” (Issler, 1973, p. 76). Tão automática era essa metodologia de ensino e de aprendizagem que um autor didático, conforme menciona Issler, estendendo o texto um pouco além, com explicações, notas e observações, foi específico ao dividir sua superfície discursiva com dois tamanhos de tipos gráficos, alertando: “aquilo que está em tipo miúdo é só para ler” (Burgain, 1885, p. 71), sem a necessidade de decorar, portanto.

Por extensão, as avaliações procuravam aferir esse saber memorizado, tanto nas avaliações escritas quanto nas orais:

Sábado, 9 de dezembro de 1893

Não passei do primeiro ano só e só por falta de sorte e mais nada.

No exame de Geografia quase ninguém deixa de colar. Todas nós preferimos fazer sanfona; é tão mais fácil. Fiz todas com o maior cuidado e fui para o exame com o bolso cheio delas.

Saí para a prova escrita o ponto “Rios do Brasil”. Ótimo! Tirei minha sanfona, ia copiando e dizendo alto para as outras também escreverem. Penso que foi isto que deu na vista. Seu Artur Queiroga desce do estrado, fica perto de minha mesa e eu sem poder continuar a escrever. Meti a sanfona na carteira e pus as mãos na mesa. Ele disse: “Vamos, continue!”. Eu estava nessa hora descrevendo o Rio Amazonas. Nem sei por que me veio a idéia de falar o que falei, foi o que atrapalhou tudo. Ele repetia: “Vamos! Escreva!”. Eu respondi: “Não posso, Seu Artur. Estou afogada no Rio Amazonas”. Ele dobrou uma gargalhada que chamou a atenção dos outros examinadores e eles vieram também para a minha mesa. Seu Artur disse: “Pois vou salvá-la. Vamos ver se tirando você do Amazonas você segue”, e foi dizendo: “Corre para aqui, recebe estes afluentes, desemboca acolá”. Mas foi impossível seguir. A coisa só serviu para distrair os professores, as outras colarem sossegadas e eu e a minha turma não fazermos exame.

Tive de entregar a sanfona e Seu Artur só querendo que eu explicasse por que fazia aquilo em vez de estudar. Respon-di que eu mesma não sabia; que me ensinaram assim e eu achei o sistema bom.

Depois desse exame, os outros foram na mesma toada. Vinham os professores se distrair comigo e as outras colavam descansadas. Foi minha sorte. Que fazer? (Morley, 1998, p. 112).

Colar era uma forma de escape, também, à impossibilidade de memorizar tanto. Além das provas escritas, eram comuns os exames orais, sobretudo aqueles periódicos, que semanalmente procuravam aferir o aprendizado dos últimos

dias – como a “sabatina”, prática instituída desde os jesuítas, e que perdurou por séculos na educação brasileira – ou para aferição do desenvolvimento das turmas para autoridades escolares, como o diretor:

- Diga-me a Sra. D. Sofia de Oliveira, quantos são os pólos da Terra? Veja como responde, é uma pequena recapitulação. Não se acanhe. Quantos são os pólos da Terra?

O Berredo lembrou-se de fazer uma ligeira recapitulação para dar idéia do adiantamento de suas alunas.

Sofia de Oliveira era uma pequerrucha de olhos acesos, morena, verdadeiro tipo de cearense: queixo fino, em ângulo reto, fronte estreita, olhos negros e inteligentes.

- Quantos são os pólos da Terra? fez ela olhando para o teto como procurando a resposta, embatucada. Os pólos?... Os pólos são quatro.

Risos.

- Quatro? Pelo amor de Deus! Tenha a bondade de nomeá-los.

- Norte, sul, leste, oeste.

Nova hilaridade.

- Até é uma das minhas melhores alunas. Não confunda, tornou para a normalista. Olhe que são pólos e não pontos cardeais...

Outro disparate:

- Há uma infinidade de pólos...

- Ora! Adiante... D. Maria do Carmo.

Maria estremeceu, embatucando também, sem dizer palavra, sufocada. A presença do Zuza anesthesiava-a, incomodava-lhe atrocemente. Sob a pressão do olhar magnético do estudante, que a fixava, sua fisionomia transformou-se.

- Então, D. Maria?... Também está acanhada?

- Passe adiante, pediu o Zuza, compadecido.

Duas lágrimas rorejaram nas faces da normalista caindo com um sonzinho seco sobre a carteira. Estava numa das suas crises nervosas. Outras duas lágrimas acompanharam a primeira, vieram outras, outras, e Maria, cobrindo o rosto com seu lençinho de rendas, desatou a chorar escandalosamente.

- Sente-se incomodada? tornou o Berredo. D. Maria! Olhe... Tenha a bondade de levantar a cabeça...

- Está nervosa, disse o presidente com o seu belo ar de céptico elegante.

Pudores de donzela, murmurou o diretor. Isso acontece.

O Berredo passou a mão no bigode, desapontado, e encontrando o olhar faiscante de Lídia: A senhora... Quantos são os pólos da Terra?

- Dois: o pólo norte e o pólo sul.

- Perfeitamente! confirmou o professor batendo com o pé no estrado e esfregando as mãos satisfeito. Dois, minhas senhoras, disse mostrando os dois dedos abertos em ângulo; dois! O pólo norte, que é o extremo norte da linha imaginária que passa pelo centro da Terra, e o pólo sul, isto é, a outra extremidade diametralmente oposta; eis aqui está! Está ouvindo, D. Sofia? Está ouvindo D. Maria do Carmo? São os dois pólos da Terra!

- Estou satisfeito, disse o presidente, erguendo-se. (Caminha, 1936, p. 80-82).

A emulação e seu contrário dividiam o caminho pedagógico, colocando o aluno entre o galardão (estrelas, menções honrosas, medalhas de prata e de ouro) e a desonra (desfiles públicos com o uso de “orelhas de burro”, bolos de palmatória, ajoelamento sobre grãos e outros castigos corporais e

constrangimentos morais).

O domínio da onomástica e da estatística norteava o sucesso da aprendizagem geográfica, como vemos em *O Ateneu*:

Entrei pela geografia como em casa minha. As anfractuosi-
dades marginais dos continentes desfaziavam-se nas cartas, por
maior brevidade do meu trabalho; os rios dispensavam deta-
lhes complicados dos meandros e afluíam-me para a memória,
abandonando o pendor natural das vertentes; as cordilheiras,
imensa tropa de amestrados elefantes, arranjavam-se em sis-
temas de orografia fácilima; reduzia-se o número das cidades
principais do mundo, sumindo-se no chão, para que eu não
tivesse de decorar tanto nome; arredondava-se a cota das po-
pulações, perdendo as frações importunas, com prejuízo dos
recenseamentos e maior gravame dos úteros nacionais; uma
mnemônica feliz ensinava-me a enumeração dos estados e das
províncias. Graças à destreza do Sanches, não havia incidente
estudado da superfície terrestre que se me não colasse ao cére-
bro como se fosse minha cabeça, por dentro, o que é por fora
a esfera do mundo. (Pompéia, 1971, p. 27).

Observa-se nesse caso, como em outros, em Guimarães Rosa, por exemplo, o uso da cartografia como ação nuclear do ensino de Geografia, meio de compor uma visão de mundo: era a tentativa da Geografia descritiva, e foi o meio de inovar os métodos de ensino.

O domínio de conteúdos geográficos, considerando-se a vida cultural brasileira, condicionava-se ao verniz cultural necessário à educação e à ilustração dos indivíduos (Rocha, 1996), inclusive das mulheres:

Digam-me se, em tais condições, a vida de Caetaninha podia ser alegre. Não lhe faltava nada, é verdade, porque o padrinho era rico. Foi ele mesmo que a educou, desde os sete anos, quando perdeu a mulher; ensinou-lhe a ler e escrever, francês, um pouco de história e geografia, para não dizer quase nada, e incumbiu uma das mucamas de lhe ensinar crivo, renda e costura. Tudo isso é verdade. (Assis, 1997b, p. 457-458).

A educação geográfica igualmente entalhou, com a História, nesse contexto, o discurso patriótico (Vlach, 1988), não poucas vezes inflamado, como na sátira feita por Lima Barreto:

Durante os lares burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua história, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies de minerais, vegetais e animais que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e o curso de todos os rios. Defendia com azedume e paixão a proeminência do Amazonas sobre todos os demais rios do mundo. Para isso ia até ao crime de amputar alguns quilômetros ao Nilo e era com este rival do “seu” rio que ele mais implicava. Ai de quem o citasse na sua frente! Em geral, calmo e delicado, o major ficava agitado e malcriado, quando se discutia a extensão do Amazonas em face da do Nilo (Barreto, 1981, p. 27).

Ensinou-se Geografia, portanto, para se ensinar o mundo, para construir um mentefato geográfico, aprendizagem imprescindível para as relações sócias de uma sociedade burguesa em ascensão, para construir um imaginário de nação, para afirmar sistemas políticos.

3. ALGUMAS PONDERAÇÕES

Os recortes abordados neste trabalho são representativos do saber geográfico ensinado no período em questão, mas distantes de caracterizar o significado e a presença cultural da Geografia na vida brasileira, um flanco de pesquisa que ainda requer muita dedicação. No entanto, aborda suficientemente a questão para deixar entrever algo do que representou, e como agiu, a Geografia e seu ensino nas décadas iniciais de sua trajetória: as formas de ensinar e aprender, os recursos empregados, a formação dos professores, a forma de organização das salas de aula, os objetivos de ensino praticado, a relação afetiva do aluno com a disciplina.

O ensino que temos na atualidade não surgiu do nada: tem uma gênese, uma história importante para compreender a identidade docente e discente no Ensino de Geografia. Esse ensino, em si, por meio do discurso dos seus sujeitos, e das materialidades deste, tais como o livro didático, tem uma contribuição fundamental para a Geografia brasileira, porque foi além do ato de ensinar e aprender, ao propor reflexões sobre o espaço nacional e, sobretudo, por ter sido uma das formas de institucionalização desse saber por mais de um século.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 215 p.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar. 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 240 p. (Col. História da Educação).
- BURGAIN, J. J. A. **Geographia patria elementar**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1885. 110 p.
- CAMINHA, A. **A normalista. (Scenas do Ceará)**. São Paulo: Empresa Editora J. Fagundes, 1936. 231 p.
- ISSLER, B. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253 F. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 1973.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Ex Cathedra. Histórias sem data. In: ___ **Obra completa**. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997b. p. 457-458. v. 2.

_____. Quincas Borba. In: ____ **Obra completa**. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997a. p. 754. v. 1.

_____. **A semana: crônicas. 1892-1893**. Organização, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 312.

MORLEY, H. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 87; 112.

OLIVEIRA, J. B. A. ; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984. 139 p.

PEREIRA, L. A escola antiga. **Revista do ensino**, Belo Horizonte, Diretoria de Instrução Pública, ano III, n. 23, outubro de 1927.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: INL, 1971. 247 p.

PROENÇA, A. F. **Como ensinar geographia**. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

RAMOS, G. Professores improvisados. In: _____. **Viventes das Alagoas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 147-149.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 30.

SILVA, J. M. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.

_____. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2006.

_____. Análise do Discurso e pesquisa qualitativa na Geografia. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÓA, V. L. S. **Geografia e Pesquisa Qualitativa. Nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p. 91-122.

VLACH, V. R. F. **A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

Notas de Fim:

1- Para compreender o saber escolar de Geografia a ser ensinado, veja-se o trabalho de Silva (2012).

2- A despeito do consenso de o ensino básico de Geografia anteceder o ensino superior, propagado amplamente pelos historiadores do ensino de Geografia.

3- A Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, que fundou a Academia Real Militar do Rio de Janeiro, pode ser considerada a “certidão de nascimento” da Geografia brasileira, no sentido da oficialização e institucionalização desse saber Silva (2012).

4- Pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970), que publicou seu diário da adolescência (fins do século XIX) em 1942.

Correspondência da autora:

Jeane Medeiros Silva
e-mail: jeanegeo@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 19/08/2017

Revisado pelo autor em: 27/11/2017

Aceito para publicação em: 13/02/2018