



# **SENTIDOS DE GEOGRAFIA E DE NATUREZA EXPRESSOS NOS LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS À ERA VARGAS (1930-1945): DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA<sup>1</sup>**

**THIAGO MANHÃES CABRAL<sup>2</sup>**  
**RAFAEL STRAFORINI<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este trabalho visa compreender, no âmbito do percurso histórico da Geografia Escolar contemporânea à Era Vargas (1930-1945), quais os sentidos de geografia e de natureza discursivamente anunciados por autores de materiais didáticos, capazes de demonstrar as relações da disciplina com a construção dos discursos de *modernidade* e *identidade nacional-patriótica* com base nos atributos fisiográficos do território brasileiro.

**Palavras-chave:** Currículo; temáticas físico-naturais; discurso; identidade nacional-patriótica.

**Abstract:** This work aims to understand, within the historical course of the School Geography contemporary to the government of Getúlio Vargas (1930-1945), what are the meanings of geography and nature discursively announced by authors of didactic materials capable of demonstrating the relations of the discipline with the construction of Discourses of modernity and national-patriotic identity based on the physiographic attributes of the Brazilian territory.

**Keywords:** Curriculum; themes of nature; discourse; national identity.

## **Introdução**

As pesquisas que tem buscado compreender o percurso histórico da Geografia Escolar (VLACH, 1988; ROCHA, 1996; ALBUQUERQUE, 2011; SILVA, 2012), ora em diálogo com a perspectiva teórica da história das disciplinas escolares, demonstram uma significativa preocupação em situar e/ou revelar os contextos políticos, as concepções institucionais e os atores sociais envolvidos na constituição da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil. Tais esforços são plenamente justificáveis tendo em vista o entendimento dos momentos históricos da disciplina enquanto expressões de suas épocas.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro e institucional para a produção deste trabalho. Processo nº 2016/11817-6.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista FAPESP de mestrado. E-mail de contato: thiagomanhaescabral@gmail.com

<sup>3</sup> Docente do departamento de Geografia e do programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail de contato: rafaelstrafo@yahoo.com.br



No campo disciplinar da geografia, o período que se inicia na década de 1930 é um momento histórico de expressivo crescimento das informações geográficas acerca do território brasileiro, com claros reflexos teóricos e didático-metodológicos na disciplina escolar e na nascente Geografia acadêmica. A criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1936, bem como sua posterior influência na produção de conhecimento geográfico no Brasil, é um dos elementos indicadores e precursores desse movimento.

Conforme assinala Albuquerque (2011), estamos diante de um momento específico da história da Geografia Escolar fortemente apropriada pelo Estado nacional-patriótico varguista, que corresponde ao período de “impactos provocados pelas ideias de Geografia Moderna ou científica atreladas às inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20).

Assim,

Nas trilhas do movimento modernista, se abriram novas perspectivas para pensar a nacionalidade brasileira, valorizando raças misturadas e o meio geográfico não como problemas, mas como estímulos para encontrar um caminho original para uma sociedade plenamente civilizada. Para tal, foi preciso reforçar as virtudes do “ser brasileiro”, valorizando seus tipos humanos e sua cultura popular, para além dos elogios à natureza grandiosa e exuberante (NAPOLITANO, 2016, pp. 136-137).

Nesse contexto, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (LACLAU, 2006; LACLAU, 2011, MENDONÇA & RODRIGUES, 2014), o objetivo deste trabalho é compreender, no âmbito do percurso histórico da Geografia Escolar da Era Vargas (1930-1945), os sentidos de geografia e de natureza que foram discursivamente anunciados por autores de materiais didáticos de geografia na construção dos discursos de *modernidade e identidade nacional-patriótica* a partir dos atributos fisiográficos do território brasileiro.

Instrumentalizar essa análise requer, primeiramente, a comparação de dois momentos curriculares da disciplina, a partir da análise dos materiais didáticos que os expressem. O primeiro corresponde ao domínio didático-metodológico da Geografia clássica, presente até a década de 1920, ainda com forte influência dos textos produzidos pelos naturalistas que descreveram e classificaram boa parte do território



brasileiro fazendo uso do método corográfico, de marcantes traços locais, ou mesmo minuciosas descrições de cada estado da federação. O segundo momento, que se inicia na década de 1920, revela as marcas da Geografia Moderna e discute o espaço brasileiro fazendo uso da orientação nacional (território) e/ou regional de abordagem. Tal exercício é importante no sentido não só de demonstrar as transformações no campo da linguagem e da escala geográfica de representação dos fenômenos nos materiais didáticos, mas também de revelar as enunciações de seus autores em termos de lutas por fixação de sentidos de geografia, de ensino e de currículo.

Após apresentar este panorama comparativo, nossa análise deter-se-á à discussão acerca do campo de lutas políticas em que o discurso de modernidade na Geografia Escolar se realiza. Este exercício implica compreender as articulações políticas envolvidas no processo de hegemonização do discurso moderno, demonstrar a constituição discursiva do “tradicional” a ser superado, bem como apresentar algumas de nossas interpretações acerca das apropriações do movimento Escola Nova pelos autores de materiais didáticos da Geografia Escolar.

## **TRÂNSITOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA: DA GEOGRAFIA CLÁSSICA À CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA GEOGRAFIA MODERNA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

A constituição do saber geográfico escolar nas primeiras décadas republicanas no Brasil é perpassada por dois momentos 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).

O primeiro diz respeito às características da Geografia Escolar Clássica, presentes nas bibliografias didáticas de forma preponderante até a década de 1910 (ALBUQUERQUE. 2011). Acompanhando o momento histórico da República Velha (1889-1930), a disciplina geográfica escolar foi marcada por uma abordagem que representa e descreve o espaço fazendo uso do método corográfico, de marcantes



traços locais, ou mesmo minuciosas descrições que valorizavam a memorização e a nomenclatura.

Para Silva (2012), os currículos de Geografia articulavam-se, no contexto da Primeira República, às proposições das reformas dos sistemas educacionais que valorizavam as propostas curriculares locais. Ao discutir o teor das reformas curriculares da Geografia Escolar no período da Primeira República, a autora ressalta que “talvez a grande inovação desse programa foi a consolidação da Geografia local como método para organizar o ensino geográfico” (SILVA, 2012, p. 259-260).

Nesse movimento, os livros didáticos editados no contexto da Geografia Escolar clássica valorizam, ao empreender discursividades acerca do território brasileiro, a organização do conhecimento geográfico orientada pela divisão por estados. Valorizava-se, em grande medida, extensas descrições acerca das características físico-naturais, sociais, econômicas e culturais para cada estado brasileiro. Como já dito anteriormente, essas descrições não obedeciam ao método da Geografia Moderna que já se desenvolvia na Europa, mas, em sua maioria, a uma reprodução de textos já publicados nos compêndios e infólios dos naturalistas que descreveram o território brasileiro nas primeiras décadas do século XIX, substituindo a terminologia “província” por “estado” da federação.

Ademais, Silva (2012) demonstra que na trajetória constitutiva dos materiais didáticos da Geografia Clássica inicia-se um movimento, a partir do início do século XX, de representações da paisagem e alguns esboços cartográficos em meio ao corpo textual-descritivo dos enunciados. Albuquerque (2011) reconhece, nesse sentido, que “gravuras, desenhos, esquemas representativos da natureza, da esfera terrestre, da rosa dos ventos e de equipamentos, mapas etc. passam a recheiar os materiais didáticos destinados ao ensino de Geografia no início do século XX” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 33).

Também já presente nas bibliografias didáticas contemporâneas ao período final da Geografia Clássica e intensamente explorada nos materiais didáticos que perpassam a Geografia Escolar Moderna, a representação da paisagem “atua no sentido de naturalizar, estabilizar e tornar aparentemente universais relações sociais e econômicas que são contingentes” (WYLIE apud SOUZA, 2013, p. 47).



Nesse movimento, as produções iconográficas especialmente associadas à seção *Tipos e Aspectos do Brasil*, da Revista Brasileira de Geografia (RBG), e à obra do ilustrador Percy Lau (1903-1972) preenchem fortemente as bibliografias didáticas associadas à orientação moderna, posicionando-se, assim, no movimento de legitimação ideológica da região natural e da abordagem regional enquanto organização didático-metodológica de apresentação e descrição do território brasileiro.

Ater-se a este momento da história da Geografia Escolar brasileira, marcado pela transição escalar, representativa e textual do discurso geográfico escolar ao abordar o espaço brasileiro, significa compreender que os sentidos discursivos para o território e o imaginário nacional-patriótico estavam em construção num campo de disputas pautadas por diferenciadas superfícies textuais e imagéticas<sup>4</sup>, construídas sob também diferentes influências teóricas, metodológicas e institucionais.

Nesse raciocínio, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 42) demonstram que uma premissa fundamental da leitura pós-fundacional de análise “reside na impossibilidade de se conceber a ideia de um centro ou fundamento último que comande ou cesse outras possibilidades de significação”. Os autores, ao dialogarem com a teoria política de Laclau (2011), defendem que “um fundamento nunca será um princípio final alcançado, visto que o mesmo é apenas um entre outros possíveis” (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014, p. 42-43).

De certo, é possível perceber no contexto da Era Vargas as textualidades e representações constituintes do discurso nacional-patriótico na imprensa, nas falas de governo e na própria Geografia Escolar, inerentes à construção de sentidos espaciais de um pretense caráter universalista. Entretanto, ao buscarmos superar uma perspectiva estadocêntrica e entendermos a instituição estatal varguista enquanto *um* dos agentes de significação, verificamos que *integração, unidade nacional, brasilidade*

---

<sup>4</sup> Ao compreender que a produção de sentidos perpassa o ato/processo de representar, que, por sua vez, envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam objetos e ações, Hall (2016) oferece as proposições que sustentam nosso entendimento de que as superfícies imagéticas são os elementos de caráter representacional e estético de produção de sentidos que, juntamente às superfícies textuais (ROCHA & RAVALLEC, 2014), constituem o discurso enquanto prática social e categoria de análise, que em si “supõe uma totalidade significativa que abrange tanto operações linguísticas como extralinguísticas” (MENDONÇA, 2014, p. 81).



e *modernização* são significantes que foram discursivamente construídos valendo-se de sentidos territoriais e educacionais que conciliaram, em certa medida, diversos projetos também em disputa por hegemonização discursiva na academia, tanto para o sentido de conhecimento geográfico quanto de pedagógico educacional (NAPOLITANO, 2016, p. 147).

Reconhecendo uma perspectiva pós-fundacional de análise, investimos no pressuposto de que a construção de sentidos territoriais e de reificação (BOURDIEU, 1989) nacional-patriótica só se constituem politicamente como um *universal*, isto é, como “resultante de uma operação hegemônica que permite fechar provisoriamente em uma mesma cadeia equivalencial distintas unidades diferenciais” (ROCHA & RAVALLEC, 2014, p. 1995-1996), a partir da negociação com a diferenciação (regional).

A orientação moderna da Geografia escolar articula um movimento de renovação da disciplina em termos de mudanças perceptíveis nos textos curriculares. Esse processo não se realiza, contudo, valendo-se de um caráter discursivo homogêneo. Em “Methodologia do Ensino Geographico” (1925), obra considerada um marco inaugurador do pensamento moderno na Geografia Escolar, Delgado de Carvalho ilustra o cruzamento de influências que marcam a heterogeneidade da formação discursiva produzida em torno do método regional. Isto posto, discutiremos na próxima seção do texto os marcos discursivos das cadeias de equivalências<sup>5</sup> (LACLAU, 2011) que delineiam a orientação moderna da Geografia Escolar na Era Vargas.

## **O MÉTODO NA GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA: LINHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

As décadas de 1920 e 1930 constituem, em especial, um momento de debate acerca do papel e do método da geografia na escola que, de um lado propunha

---

5 Por cadeia de equivalência, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 50) compreendem ser a “prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal [definição mais adiante], articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida, (...) cujo discurso é o seu resultado”.



renovações na prática pedagógica da disciplina segundo uma orientação moderna e, de outro, posicionava-se na defesa de sua importância no currículo escolar em meio às discussões político-educacionais advindas do Movimento Escola Nova, que em uma de suas nuances já anunciava a introdução dos Estudos Sociais no currículo.

O discurso que se autodenomina moderno nas obras didáticas da Geografia Escolar apoia-se, em grande medida, na negação à tradição geográfica escolar presente até então, expressa pela crítica às práticas da Geografia Clássica de caráter corográfico.

Segundo Gomes (2000),

Três elementos fundamentais são recorrentes no discurso que apresenta o fato moderno: o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade. Todo fenômeno, quando se apresenta como moderno, parte de uma referência negativa àquilo que existia antes e que a partir de então se transforma no antigo ou no tradicional. O moderno possui uma ligação intrínseca com a contemporaneidade: substitui alguma coisa do passado, defasada ou, simplesmente, alguma coisa que não encontra mais justificativa no tempo presente. (...) O novo torna-se sinônimo de legítimo e, em seu lugar, busca-se toda gama de justificativa (GOMES, 2000, p. 48-49).

Assim, este primeiro grande aspecto caracterizador do movimento de afirmação do moderno na Geografia Escolar pode ser identificado nos textos anunciativos das obras didáticas dos autores que seguem tal orientação, entre os quais dois principais autores se destacam tendo em vista a produção de livros didáticos e sua reprodução editorial, bem como a influência de pensamento: o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980)<sup>6</sup> e o professor Aroldo de Azevedo (1910-1974)<sup>7</sup>.

Delgado de Carvalho descreve, ao prefaciar a terceira edição do livro “Geografia Regional do Brasil para a 4ª série ginásial” (1944), sua trajetória pessoal de crítica à Geografia Clássica e 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).

<sup>6</sup> Sobre vida e obra do autor, ver ALBUQUERQUE (2011); ZUSMAN & PEREIRA (2000) e SILVA (2012).

<sup>7</sup> Sobre biografia e trajetória acadêmica do autor, ver CAMPOS (2011).



Aroldo de Azevedo, ao apresentar, em 1943, a nona edição do livro “Geografia Geral: De acôrdo com o programa da 1ª série ginasial”, considera, à época, que

**Um sôpro de renovação passa pelos domínios da Geografia entre nós. (...) 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, grifo nosso).**

De forma não menos importante, o discurso moderno na Geografia Escolar posiciona-se politicamente no contexto de disputas e demandas políticas em torno dos sentidos de currículo da disciplina. Mas quais são, afinal, os atores e projetos que articulam e materializam uma operação hegemônica<sup>8</sup> nacional-patriótica nos textos curriculares da Geografia na Era Vargas?

Albuquerque (2011) nos assinala alguns dos grupos e filiações teóricas produtoras do discurso moderno quando, além de demonstrar a efetiva tentativa de construção de um caráter de cientificidade para a Geografia, preconiza as perspectivas e diferenciações de abordagem que respondem pelas produções didáticas.

Para a autora, Delgado de Carvalho demonstra, em seus escritos, um posicionamento nacionalista somado à claras filiações ao movimento escolanovista e aos “propósitos científicos especialmente apoiados na *Physiografia*” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

No livro “Geografia do Brasil para a quarta série” (1944), identificamos a partir de uma análise no campo da linguagem e da representação, que o autor, ao descrever o país, fixa alguns aspectos físico-naturais como elementos que dão unidade e

---

<sup>8</sup> Na perspectiva da teoria do discurso de Ernesto Laclau, “hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 53). Para Giacaglia (2014, p. 101-102), “o importante na teoria da hegemonia é ver que toda universalidade nunca é uma universalidade com um conteúdo próprio, mas, sim, que sempre é um conteúdo particular que se universaliza e começa a representar a totalidade das demandas particulares equivalentes. Trata-se de pensar uma forma de produção do universal a partir do particular e não um universal que tenha um conteúdo *a priori*. (...) Todo universal não é mais que uma particularidade que, a partir de uma concepção hegemônica, ocupa o lugar do universal”.





identidade territorial, bem como produz a ideia de nação e território enquanto conjuntos harmônicos resultantes do “somatório das regiões brasileiras” (MORAES, 2005):

Assim, poderá o *espírito geográfico*, despertado no estudante, fundamentar-se sobre as noções de *interdependência*, de *cooperação* e de *interação* que ligam as nossas regiões naturais, marcando a contribuição de cada uma delas na formação da nacionalidade brasileira (CARVALHO, 1944, p. 8. Grifos do autor).

Dessa forma, o autor interpreta a região como uma categoria metodológica “concebida como uma classe espacial que faz parte de um sistema hierarquizado” (GOMES, 2000, p. 270) e, nesse movimento,

Cabe observar que a ênfase na região natural também estaria remetendo Delgado de Carvalho ao debate sobre a questão nacional, na versão colocada em evidência nos anos 20 e 30. A diversidade representada pelas regiões naturais só adquire sentido se estão elas **submetidas a um todo**, reforçando a ideia de uma unidade nacional que deve se sobrepor às configurações espaciais construídas social e historicamente. (...) A noção de região natural atende, portanto, a duas importantes exigências que recaem sobre o discurso geográfico naquele momento. Dotada de um “conteúdo pátrio”, afina-se inteiramente com o viés nacionalista que permeia este discurso. Como construção conceitual que confere à geografia uma aura de cientificidade e uma identidade própria, aparece como componente chave no campo didático (ZUSMAN & PEREIRA, 2000, p. 4-5. Grifos do autor).

Seguindo uma outra orientação teórica na produção de livros didáticos, Aroldo de Azevedo é um autor marcadamente atravessado pela Geografia Francesa e pelo método regional apoiado na perspectiva dos *Gêneros de Vida*. A dimensão física do espaço é, nessa visão, *sine qua non* para a produção de condições históricas e possibilidades específicas de existência do homem, bem como para a produção de práticas culturais que respondem pela diversidade das sociedades humanas. Para Campos (2011, p. 329 – 330), este sentido de geografia sinaliza “temas sempre presentes em suas obras didáticas: o patriotismo pela paisagem do país (um país criado por Deus?), a Geografia como ciência da Terra e do Homem e o caráter de narração”.

É comum identificarmos nos escritos de Azevedo extensas descrições que valorizam a grandiosidade territorial e que fundamentam um destino de potência



econômica ao território brasileiro a partir do ideário de natureza bela (CHAUÍ, 2000) e de grandiosas reservas de recursos naturais. É neste movimento, por exemplo, que o autor defende, no livro “*Geografia do Brasil de acôrdo com o programa da 3ª série ginásial*” (1944), que

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).

Postas estas considerações, verificamos que o método e a abordagem que respondem pela orientação moderna da Geografia Escolar nacional-patriótica foram, em grande medida, construídos valendo-se de distintas correntes de pensamento, ora suplantadas em torno do *regional enquanto ponto nodal*<sup>9</sup> para a construção do *discurso do novo* e, portanto, para um movimento de renovação da disciplina.

Os pressupostos sociopolíticos do movimento Escola Nova, cujo um dos grandes expoentes foi Delgado de Carvalho, foram, a nosso ver, parte dessa construção. Ao trazer questões educacionais para o cenário da discussão política no Brasil, o movimento escolanovista defende sentidos de currículo focalizados no desenvolvimento cognitivo que valorize as dimensões da “prática”, “experiência”, “vivência”, “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, 2003, p. 497) eram categorias recorrentemente anunciadas e defendidas pelos defensores da Escola Nova.

Em tese, estes são significantes que quase sempre tendem a acionar a escala geográfica local de produção de conhecimento e práticas espaciais. Entretanto, o discurso moderno da Geografia Escolar contrapunha-se a sentidos de currículo apoiados na escala local, tendo em vista que esta era uma marca que, como

---

<sup>9</sup> Mendonça e Rodrigues (2014), denominam *ponto nodal* como “um discurso particular que consegue suplementar, ou seja, representar discursos ou identidades até então dispersas. Esta organização ocorre a partir de um discurso centralizador que consegue fixar seu sentido e, a partir deste, articular elementos que previamente não estavam articulados entre si” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 54).



expusemos anteriormente, caracterizava a abordagem da Geografia Clássica. Então, em acordo com as proposições de Costa (2013), apostamos na ideia de *tradução* para argumentar que estes foram significantes apropriados e reinventados pela orientação moderna para fins de legitimação do discurso de renovação. Para o 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 que leio (COSTA, 2013, p. 35).

Dessa forma, entendemos que a orientação moderna da Geografia Escolar, ora valendo-se da tradução dos sentidos de currículo do movimento Escola Nova, busca inaugurar o “ensino de Geografia por práticas”, cujo grande expoente é 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 registradas na bibliografia didática da Geografia”.

Assim, finalizamos entendendo a orientação moderna da Geografia Escolar como um híbrido de influências teóricas e institucionais, que em muito anuncia as relações dessa disciplina escolar com a sua ciência de referência (CHERVEL, 1990).

## **Considerações Finais**

Partindo do pressuposto de que poucas pesquisas que investigam o ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar têm investido na natureza ideológica destes conhecimentos, este trabalho procurou abordar – enquanto produções discursivas e, portanto, práticas culturais – as temáticas físico-naturais e os sentidos de currículo que, a nosso ver, as exploraram para a constituição da Geografia Escolar Moderna e para a fixação de um sentido de conhecimento geográfico escolar.

Por esta reflexão apoiada na história da disciplina, esperamos contribuir para a reflexão crítica dos docentes da acerca do papel da disciplina enquanto prática espacial de significação (STRAFORINI, 2016, p. 18), especialmente quando



deslocamos o olhar para um campo do saber geográfico escolar que é frequentemente associado, no senso comum, a uma concepção de “neutralidade” ou de “afastamento” da dimensão política de produção das relações socioespaciais.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. São Paulo: Difel, 1989.
- CAMPOS, R. R. *Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos séculos XIX e XX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- CARVALHO, D. *Methodologia do Ensino Geográfico – Introdução aos estudos de Geografia Moderna*. Petrópolis: Typografia das Vozes de Petrópolis, 1925.
- CHAUÍ, M.. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- COSTA, H. H. C. *O Povo Disciplinar e a Tradução na Política de Currículo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. 136p.
- CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 17722-19909.
- GOMES, P. C. C. *Geografia e Modernidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HALL, S. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e construção de identidades. In: AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MORAES, A. C. R. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.
- NAPOLITANO, M. *História do Brasil República: da queda da monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ROCHA, A. A.; RAVALLEC, C. T. G. L. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1693-2018, out./dez/2014.
- ROCHA, G. O. R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Dissertação.
- SILVA, J. M. *A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)*. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 394p.
- STRAFORINI, R. *Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación socio espacial, ciclo de política y teoría del discurso*. In: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ambito Iberoamericano. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2016. v.1, p. 30-47.
- VIDAL E SOUZA, C. *A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1997.
- VLACH, V. R. F. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988. 206p.
- ZUSMAN, P. B.; PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. *Revista Terra Brasilis – Geografia: disciplina escolar*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 12-31, jan. jun. 2000.