



TERRITÓRIO E REGIÃO: PARADIGMAS, CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CONSTITUIÇÃO DOS CONCEITOS NA GEOGRAFIA E EM SEU ENSINO

Territory and region: Paradigms, continuities and ruptures in the constitution of the concepts in geography and in their teaching

Territorio y región: Paradigmas, continuidades y rupturas en la constitución de los conceptos en la geografía y su enseñanza

Lucas Labigalini Fuini¹
Márcia Cristina de Oliveira Mello²

RESUMO

Neste estudo³, apoiado em ampla pesquisa bibliográfica e documental, pretendemos trabalhar com a ideia de sucessão de conceitos, com destaque para os de território e região que servem como indicadores das mudanças teórico-metodológicas do pensamento geográfico aplicado ao ensino, com destaque para o período em que aflorou a denominada Geografia científica e moderna no Brasil, muito por conta dos escritos acadêmicos e dos manuais escolares de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1990). Posto isso, objetiva-se refletir sobre a pertinência de suas proposições e a validade atual de alguns de seus postulados.

Palavras-chave: Geografia brasileira; Ensino de Geografia; Território; Região; Delgado de Carvalho.

ABSTRACT

In this study, supported by extensive bibliographical and documentary research, we intend to work with the idea of succession of concepts, highlighting those of territory and region that serve as indicators of the theoretical-methodological changes of geographic thought applied to teaching, especially the period in which started the so-called scientific and modern geography in Brazil, much on account of the academic writings and textbooks of Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1990), emerged. Having said this, it aims to reflect on the pertinence of its propositions and the current validity of some of its postulates.

Keywords: Brazilian geography; Geography Teaching; Territory; Region; Delgado de Carvalho.

RESUMEN

En este estudio, con el apoyo de una amplia investigación bibliográfica y documental, tenemos la intención de trabajar con la idea de la sucesión de conceptos, sobre todo, los de territorio y región que sirven como indicadores de cambios teóricos y metodológicos del pensamiento geográfico aplicados a la educación, especialmente para el período en la que emergió la llamada Geografía científica y moderna en Brasil, en gran

¹ Professor Doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de S. João da Boa Vista. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Geografia. Email: lucasfuini@yahoo.com.br.

² Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Ourinhos. Mestre e Doutora em Educação. Email: marciamello@ourinhos.unesp.br.

³ Este artigo é um dos resultados da pesquisa regular financiada pela FAPESP (processo n. 2015/17945-3) e intitulada "Território e Geografia no Brasil: uma contribuição à epistemologia e história do pensamento geográfico". Os autores desse artigo são componentes do projeto, sendo o primeiro o pesquisador responsável e, a segunda, pesquisadora associada. O conteúdo aqui exposto é de total responsabilidade dos seus autores.

parte debido a los escritos académicos y libros de texto de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1990). Dicho esto, el objetivo es reflexionar sobre la pertinencia de sus propuestas y la validez actual de algunos de sus postulados.

Palabras clave: Geografía brasileña; Enseñanza de la Geografía; Territorio; Región; Delgado de Carvalho.

INTRODUÇÃO

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL 1998; 2002) enfatizam que os eixos estruturadores do ensino de Geografia, nos níveis fundamental e médio, envolvem os conceitos, dentre os quais se destacam os de espaço geográfico, região, território, lugar, paisagem - em termos mais gerais - e o de redes, escala e globalização - em termos mais específicos. No entanto, nem as orientações curriculares nacionais, nem os manuais e os livros didáticos, explicitam que a definição de um conceito e seu usos pode revelar um processo histórico de sucessivas renovações do pensamento geográfico, inicialmente no plano científico, e que chegam ao âmbito escolar de maneira mais sintetizada, desprovida de conteúdos políticos e ideológicos e com certo tempo de defasagem.

A análise da história do pensamento geográfico no Brasil (MORAES, 2003), e do pensamento geográfico aplicado ao ensino (PONTUSCHKA, 2005), nos permite perceber as transformações pelas quais a ciência geográfica passou durante século XX e no limiar do século XXI, naquilo que se convencionou afirmar como transição da modernidade para a pós-modernidade e os conceitos, como parte do método e dos recursos teóricos e metodológicos da ciência, servem como indicadores dessas mudanças. Haesbaert (2014) traz a ideia de uma constelação de conceitos que mantém conexão e alimentam interdependências entre si, destacando o espaço geográfico (espaço-tempo), o território (espaço-poder), o lugar (espaço vivido), a paisagem (espaço-representação), o ambiente/meio (relações sociedade-natureza) e tangenciando todos eles, a região/regionalização (espaço recorte, diferenciação).

Neste estudo, de cunho hermenêutico e apoiado em pesquisa bibliográfica e documental⁴, pretendemos apontar a sucessão de conceitos que servem como indicadores das mudanças teórico-metodológicas do pensamento geográfico aplicado ao ensino, com destaque para o período correspondente a primeira metade do século XX, quando aflora a dita Geografia científica e moderna em território brasileiro, muito por conta dos escritos acadêmicos e dos manuais escolares de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (ZUSMAN; PEREIRA,

⁴ A pesquisa foi apoiada em leitura exploratória, descritiva e qualitativa de artigos, capítulos de livros, livros e documentos curriculares, em uma perspectiva histórica, dialógica e crítica, com propósito de sistematização.

2000), buscando-se refletir sobre a pertinência de suas proposições e a validade atual de seus postulados, com destaque para os materiais didáticos e forma como se apropriou dos conceitos fundamentais da Geografia.

Não que se dê o abandono de um conceito em substituição por outro, em um contexto em que o território assume grande popularidade (em detrimento de região e espaço), mas é possível afirmar que se estabelecem relações ora verticais e hierárquicas, em que certos conceitos ganham posição de centralidade, definindo o significado dos demais, e ora horizontais e cumulativas, como o período contemporâneo, em que conceitos interagem e se interinfluenciam, podendo ocorrer sobreposições e confusões quanto aos seus aspectos teóricos e empíricos.

CONSTELAÇÃO DE CONCEITOS: UMA QUESTÃO DE MÉTODO NA GEOGRAFIA

Os conceitos são partes constitutivas e essenciais dos métodos nas ciências, sendo elementos que condicionam as hipóteses, problemáticas e variáveis de pesquisa. Cada ciência possui seu quadro conceitual e na Geografia, como construção histórica de um saber, destacam-se, em primeira instância, os conceitos de espaço, paisagem, região, território e lugar e, em segunda instância, outros conceitos articulados com outros campos do saber, como natureza (ou meio), sociedade, rede, escala, globalização etc.

Na ciência, de forma geral, são utilizados no plano do método, além dos conceitos, as categorias do saber, ou seja, a “unidade de significação de um discurso epistemológico” (JAPIASSU; MARCONDES, 1990, p. 45). Podem ser utilizadas também como sinônimos de conceito ou noção, ou tratadas como conceitos de entendimento puro (ideias ou constructos teóricos universais e gerais estruturantes do conhecimento) em uma leitura *kantiana*, considerando as propriedades de quantidade, qualidade, relação e modalidade. Na compreensão dialética, (CHEPTULIN, 1989, apud SPOSITO, 2003), espaço e tempo aparecem como categorias, ao lado de outras, como causa e efeito, conteúdo e forma, essência e fenômeno. O espaço, por exemplo, tem essa dupla condição: de ser tratado, ao mesmo tempo, como categoria universal a expressar as relações e fenômenos sociais e naturais, indissociável do tempo e, como conceito, a caracterizar com maior precisão o tempo dado e um dado lugar, as condições históricas e a combinação de elementos (em uma topografia delimitada) específicos de cada lugar. Está aí a diferença entre o espaço, de forma geral (categoria), não exclusiva da ciência geográfica, e o *nosso* espaço (conceito), mais específico (SANTOS, 1978).

Assim, Santos (1978) nos traz mais elementos para esclarecimento da relação conceito/categoria no debate geográfico:

No caso do espaço como categoria universal e permanente, são os progressos filosóficos e científicos que permitem defini-lo diferentemente, a cada momento. E quanto ao espaço como categoria histórica é a própria significação dos objetos, do seu conteúdo e das relações entre eles que muda com a histórica. Já, *como categoria* (acréscimos nossos), o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações socializadas através de funções e formas que se apresentam como testemunho da história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 152-153).

Segundo Sposito (2003), conceitos são noções abstratas ou ideias gerais a designar objetos, classes de objetos, relações e processos, apresentando extensão (universo de objetos ao qual se aplica) e compreensão (elementos de sua definição). As três grandes correntes teórico-metodológicas que influenciam a Geografia – a empírico-analítica (sob influência do método hipotético-dedutivo), a crítico-dialética (sob influência do método dialético e do materialismo histórico) e a fenomenológico-hermenêutica (sob influência do método homônimo) -, dão diferentes compreensões e extensões aos conceitos, ora atribuindo-lhes maior carga valorativa, ora menor, conforme os contextos históricos de sua difusão e as ideologias hegemônicas vigentes.

Já Haesbaert (2014) reconhece que os conceitos não desaparecem por completo, como na concepção de vida e morte de conceitos, mas interagem entre si e se relacionam como em um sistema ou constelação cuja posição de astro ou estrela principal é ocupada pela noção central de espaço geográfico e pelas categorias de espaço-tempo. Esses conceitos se ordenam e se reordenam a partir das problemáticas de pesquisa que enfrentamos à luz das bases teórico-filosóficas que se deve acionar para enfrentá-las e respondê-las. O autor destaca, além de Santos (1978, 1996) e Corrêa (1985), como sendo conceitos geográficos os seguintes:

Quadro 1. Os principais conceitos geográficos.

- a) **espaço geográfico**: conjunto ou sistema de objetos (naturais e artificiais) e ações; dimensão espacial da sociedade; se produz na relação sociedade e natureza; totalidade socioespacial; reflexo, fator, fato e instância componente das relações sociais de produção; indissociável da categoria tempo;
- b) **região (e regionalização)**: diferenciação e des-articulação do espaço geográfico (teórico-analítica ou prática); homogeneidade dos elementos humanos e/ou naturais em um subespaço; pode ser também resultante da divisão espacial do trabalho;
- c) **território**: envolve as relações de poder projetadas no espaço, tanto em um sentido tradicional de dominação (jurídico-político), quanto em um sentido amplo e relacional envolvendo toda relação social de apropriação no/do espaço, podendo ser abarcado em um sentido macro, do Estado e dos atores econômicos hegemônicos, e também no sentido mais capilarizado da microfísica do poder, envolvendo grupos subalternizados;
- d) **lugar**: espaço vivido marcado pela co-presença, ponto singular, identificável e identificado no espaço; significação e experiência concreta do mundo com sua materialidade e os vínculos mais subjetivos que dão sentido e identidade ao espaço (sentimento de lugar);

e) **paisagem**: espaço enquanto representação; dimensão visível, concreta e palpável do espaço; sinônimo de estrutura/organização espacial e configuração territorial; fisionomia do espaço em seus objetos naturais e técnicos que lhe atribui padrões;

f) **ambiente (ou meio)**: se define pelas relações sociedade e natureza; evolui historicamente através de sua crescente tecnificação (do meio natureza ao meio técnico científico informacional).

Fonte: Haesbaert, 2014.

Desse modo, Haesbaert (2010, p. 47) explica que

[...] todo conceito deve sempre ser visto dentro da constelação conceitual de que faz parte, e a qual lhe dá sentido, considerando que cada uma dessas constelações está inserida num determinado campo de proposições filosóficas que, por sua vez, são concebidas dentro de um contexto geohistórico determinado que é, afinal, a fonte das problemáticas que demandarão, originariamente, nossos conceitos.

OS CONCEITOS DE TERRITÓRIO E REGIÃO NA GEOGRAFIA MODERNA

Território e região são conceitos de força na construção de um pensamento moderno na geografia em geral e, na geografia brasileira, em particular. São evocados como fatos, artifícios e artefatos da construção do saber geográfico moderno, tanto pelo viés da ideologia de unidade nacional e de progresso econômico, quanto pela necessidade de se buscar um conhecimento mais profundo desse território nacional em suas singularidades e subdivisões (recortes) (MACHADO, 1995).

Nos primórdios, o território foi associado ao domínio sobre uma porção de terra, evoluindo para uma concepção político-jurídica que o associa ao Estado-nação, em uma conotação que se inicia em Maquiavel e avança com os iluministas e está muito atrelada à concepção de soberania fronteiriça aprofundada na obra de Jean Bodin.

Na Geografia moderna (já institucionalizada), coube a Friedrich Ratzel (1844-1904) conferir ao território posição de relevância, sendo definido por ele como o espaço apropriado por uma sociedade organizada em formato de Estado. Cabe ao Estado proteger seu território, muitas vezes sinônimo de solo, por meio do controle de suas fronteiras e seus recursos naturais e população. O progresso da nação-Estado depende do controle sobre seu território, seu espaço vital. Mesclando uma concepção iluminista-idealista e evolucionista, Ratzel apresenta uma visão de modernidade geográfica como ciência vinculada aos interesses dos Estados maiores europeus (sistema moderno-mundo colonial) e que se fundamenta nas estratégias de dominação no/do espaço, sob um manto imperialista que consagra uma visão congelada e naturalizante de território como continente de relações e corpo da pátria (MORAES, 1990; CASTRO, 2005).

Já o conceito de região, mesmo já tendo sido evocado por Karl Ritter (1779-1859) em sua proposta de Geografia geral comparada (*região como parte do todo orgânico que seria a superfície terrestre*), ganha maior centralidade como elemento de uma matriz de referência para o conhecimento geográfico através da obra de Vidal de La Blache (1845-1918) e seus discípulos. Segundo Lencione (1999), para o geógrafo francês a ideia de região se traduz como a integração e síntese dos aspectos humanos e naturais, definindo-se pela unidade homem-natureza.

O autor buscou conformar as distintas paisagens da França através da descrição minuciosa das regiões tomando como referência aspectos da natureza (geologia, clima, relevo) e a história da ocupação humana, propondo uma matriz teórico-metodológica aos estudos geográficos de forte influência positivista e historicista sob influência dos desígnios imperialistas e patriótico-nacionalistas do Estado francês. Essa unidade dos aspectos físicos e humanos leva à consideração dos gêneros de vida que “resultam das influências físicas, históricas e sociais presentes na relação do homem com o meio” (idem, p. 103) e das monografias regionais como análises detalhadas do meio físico, das formas de ocupação, das atividades humanas e da adaptação do homem à natureza. Em La Blache fica patente que a “síntese regional é o objetivo último e tarefa do geógrafo” (idem, p. 107).

Outro geógrafo de grande notoriedade por sua extensa obra (ainda que discriminado pela historiografia geográfica oficial por seu engajamento político e visão libertária) foi Jean Élisée Reclus (1830-1905). Em alguns de seus trabalhos aparece uma preocupação os movimentos gerais da superfície da Terra e suas particularidades, além de introduzir a perspectiva da divisão territorial do trabalho para entender o desenvolvimento das regiões da França (bacia parisiense como polo positivo e os Maciços como polo negativo). O autor também propôs diferentes formas de regionalização (divisão do espaço), inclusive uma do território brasileiro, usando critérios naturais e político-administrativos. Mesmo sem ter chegado a propor uma teoria sobre a região, Reclus construiu uma obra volumosa com diversos estudos sobre gêneros de vida e a diversidade regional em países do mundo, considerando sua perspectiva comunitarista e libertária (LENCIONE, 2000; MOREIRA, 2008).

Ao explorar a relação território e região, Haesbaert (2010) considera que ao longo da trajetória histórica dos dois conceitos, a região adquiriu uma conotação mais instrumental e analítica (vinculada a questões teóricas e epistemológicas) e o território uma conotação mais realista, vinculado às práticas sociais enquanto fato envolvendo as relações espaço e poder. A distinção também se encontra quando se compara as concepções de territorialização e de regionalização. A primeira, voltada ao campo das práticas concretas de

produção do espaço pelos sujeitos e, a segunda, em dimensão mais epistemológica, como recorte analítico do espaço voltado à investigação ou ao planejamento estatal.

Há, portanto, perspectivas dissociativas (ou diferenciadoras) e perspectivas associativas (ou integradoras) a tratar os dois conceitos. A primeira diferenciação é aquela que entende ser o território uma dimensão político-estatal e a região uma dimensão econômico-funcional do espaço. A segunda é aquela que substitui um conceito pelo outro como ocorreu durante o período de hegemonia da escola regional francesa em que o território político-estatal ficou substituído pela região político-administrativa. A dimensão substitutiva e diferenciadora percorre, na atualidade, um movimento contrário, ficando o território a assumir significados outrora legados à região, como a ideia de espaço integrador ou de síntese multidimensional do conjunto das relações sociais e pela concepção cultural-simbólica e identitária vinculada a espaços e lugares.

Nas concepções associativas é possível pensar na região como dimensão espacial mais ampla que o território, sendo que as diversas formas de controle espacial (territorialidades) se inserem no interior dos espaços regionais. É possível pensar também no território como esfera mais ampla que a região, sobretudo quando se trata da jurisdição do Estado-nação que contém em seu interior diversas formas de regionalismos e regionalização (HAESBAERT, 2010)

No campo das práticas sociais e da história do pensamento sobre os conceitos, Machado (1995) destaca que o período de 1870 a 1930 seria o das origens do pensamento geográfico no Brasil e que ficou marcado pela influência de ideologias científicas (darwinismo social, positivismo, neolamarckismo) que se difundiram a partir da Europa e que traziam em seu bojo as ideias de mudança e evolução, influenciando a nascente produção geográfica brasileira em suas representações (e julgamentos) sobre o território e a população brasileira, sobretudo nos debates sobre a relação da natureza físico-climática do território (em sua diversidade regional) e a adaptação dos indivíduos (com suas características raciais) ao meio, concebendo a formação social do povo e regional do território brasileiro.

Um dos nomes de destaque desse período foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, tido como o fundador da Geografia moderna brasileira e um dos primeiros expoentes do ensino de Geografia nas escolas. Segundo Campos (2011), Delgado de Carvalho valorizava o método indutivo e descritivo para o ensino de Geografia, partindo de objetos e situações concretas. Quanto aos conceitos apresentados em sua obra, Carvalho compreende as regiões geográficas⁴ como regiões naturais (unidades geográficas naturais que colocam os fatos e fenômenos em relações harmônicas), sob influência de Karl Ritter e Jean Brunhes, e também traz uma

⁴ O autor também traz uma dimensão naturalizada de região no campo da Geografia econômica, considerando seu papel na produção e exportação de diversos artigos, sendo sinônimo de paisagem econômica na qual os homens são tratados como bens econômicos.

representação sobre o território (não propriamente uma conceituação, já que seu método empírico valoriza mais os fatos localizáveis que os aspectos teórico-conceituais) como sinônimo de país ou de superfície terrestre nacional, as circunstâncias geográficas ou condições do meio em que o homem vive e ocupa.

A ideia de “modernidade” na pesquisa e no ensino de Geografia divulgada à época estava articulada aos esforços em se constituir os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia brasileira. Tal processo envolveu a circulação de uma

[...] complexa multiplicidade de saberes ecléticos que influenciou na formação do pensamento geográfico brasileiro nos anos de 1930 até meados dos anos de 1940. Esses saberes [eram] provenientes de uma tradição majoritariamente positivista que exaltava o surgimento de zonas pioneiras [...]” (PIRES, 2012, n. p.).

O pioneirismo de Delgado de Carvalho e de intelectuais como “Agenor Machado, Aroldo de Azevedo, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Carlos Drummond de Andrade, General José Maria Moreira de Guimarães, Henri Hauser, João Dias da Silveira, José de Oliveira Orlandi, Maria da Conceição Vicente de Carvalho, Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig” (Op. Cit.), dentre outros, representou uma fase importante dos estudos sobre o território brasileiro demarcando uma escala nacional.

Ferraz (2009) aponta aspectos fundamentais para compreendermos o contexto de época em que Delgado de Carvalho, e a intelectualidade de sua geração, contribuiu para que a sociedade brasileira encontrasse sua identidade territorial sob a luz de um caráter científico. Assim foi possível “[...] contatos com ideais liberal e democrático, coadunando com os valores de progresso econômico/cultural e de liberdade ético/política do homem presentes na época” (p. 88). Nesta perspectiva, o “[...] ideal político era reforçado pela esperança depositada no poder da ciência de libertar o homem dos atrasos e das desigualdades social, econômica e cultural, graças às inovações tecnológicas e ao rigor objetivo da verdade científica no desvendar os segredos do mundo.” (Op. Cit.).

Na superação dos então considerados “atrasos” inicia-se um esforço para se consolidar as bases da moderna Geografia científica. Nas palavras de José de Oliveria Orlandi (1936):

A geografia moderna abrange a divisão da superfície do globo dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, a causa desta divisão e as relações locais desses fenômenos. Ela tem um caráter essencialmente científico e filosófico, mas também em caráter descritivo e realista. (p. 46).

No caso do pensamento de Delgado de Carvalho, suas bases teóricas e conceituais revelam que ele

[...] não restringia seus estudos a uma escola de pensamento geográfico mais alemão, ou mais francês, ou mais inglês, etc. Ele buscava na diversidade de estudos e teorizações os elementos

coerentes que ajudassem a contribuir com a solução dos principais problemas do Brasil [...]. (FERRAZ, 2009, p. 92).

Dentre as ações para a divulgação da Geografia moderna, os então criados cursos em nível superior de formação em História e Geografia, nas Faculdades de Filosofia e Ciências do país, também se alinharam a lógica da cientificidade, incluindo em seus planos de ensino referenciais teóricos, princípios e métodos da Geografia moderna.

No plano da formação e atuação dos professores de Geografia, Delgado de Carvalho também colaborou com “[...] o surgimento de uma nova tradição seletiva na organização curricular dos conhecimentos geográficos voltados para as escolas de ensino primário e secundário no Brasil.” (ROCHA, 2000, p. 15). Já que era necessário constituir uma nova atmosfera para a ciência geográfica no Brasil, a formação do professor e a prática da disciplina nas escolas também foi, pelo menos no campo teórico, alinhada ao processo de modernização.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: A INFLUÊNCIA DA GEOGRAFIA E DA PEDAGOGIA MODERNAS

No primeiro terço do século XX a orientação da Geografia moderna e os preceitos contidos nos “métodos modernos de ensino” - da chamada Pedagogia científica - influenciaram a elaboração dos currículos escolares no Brasil e a materialização de uma produção científica nacional divulgando o novo modo de se pensar o ensino de Geografia.

Neste sentido, os manuais de ensino tiveram papel importante à época para divulgar, assim como também inculcar na cabeça dos professores a ideia de que existia uma “nova” maneira de se pensar o ensino, mais eficaz e eficiente porque científica. Enquanto elemento de constituição da disciplina Geografia, o caráter de roteiro de conteúdos de ensino, contidos nos manuais, operou como estratégia de transformação da prática docente ao longo do tempo.

Foi representativo naquele processo histórico o manual *Methodologia*⁵ *do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna, escrito por Delgado de Carvalho e publicado no ano de 1925, que se tornou um clássico e alcançou *status* de modelo oficial adotado no sistema educacional brasileiro. Carvalho pretendia romper com a orientação metodológica antiquada e obsoleta da então “Geografia clássica” (que remete à tradição corográfica de síntese de Kant, Humboldt e Ritter) e propor uma forma de ensinar

⁵ Mantivemos no texto a ortografia de época nos títulos citados, que compõem a obra de Delgado de Carvalho, assim como em alguns termos e trechos, quando citados diretamente.

adequada aos preceitos da época, “[...] quando a recém-implantada república reclamava uma identidade para seu povo” (COSTA, 2009, p. 50).

No manual de Delgado de Carvalho encontramos um esboço do novo programa de Geografia para o Colégio Pedro II. O manual é composto por três partes. A primeira aborda “Os programmas e os estudos”; a segunda “A orientação moderna”; e a última contempla “Os processos didacticos”. Ainda encontramos na conclusão do manual o “Decálogo: normas a seguir no curso de Geografia”, contendo os princípios para a renovação do ensino de Geografia nas escolas.

Dentre os princípios de renovação do ensino está a ideia de não só adequação dos programas como também dos métodos de ensino e, sobretudo, a mudança de mentalidade do professorado sobre a forma de se aplicar os programas de ensino. Para Carvalho as grandes tendências do ensino moderno eram:

1º A preocupação de restituir aos phenomenos o seu quadro natural, pela escolha de regiões naturaes, como fase do estudo physiographico – 2º A preocupação de ligar o mais as questões de geographia pura ás de geographia econômica que dominam o mundo e contribuem a explocal-o. Bôa parte das chamadas <descrições especiaes> tem por fim operar esta concatenação necessária – 3º A resolução decidida de actualizar os assumptos geographicos, adoptando pontos práticos, mantidos em dia, e sacrificando outros julgados menos necessários. É assim visada especialmente a educação do jovem brasileiro, inteirado na exposição summaria dos grandes interesses de sua pátria. (CARVALHO, 1925, p. 26).

Carvalho acompanha assim as modificações de ordem não só educacional mas também econômica e social que balizam os debates à época, quando “[...] no Brasil em 1920, 80% [da população], ou seja, 24 milhões de brasileiros, não sabiam ler e escrever. Mesmo no ‘afamado Estado de São Paulo apenas cerca de 20% das crianças em idade escolar se achavam efetivamente matriculadas nas escolas” (MARCÍLIO, 2005, p. 161). A baixa taxa de escolarização era um dos problemas mais graves do ensino. Vale lembrar que Delgado de Carvalho assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Os intelectuais conhecidos como “educadores pioneiros” ou “reformadores liberais” formularam propostas ambiciosas para a área educacional envolvendo reformas estruturais e convicção de educação obrigatória, pública, laica e gratuita como dever do Estado. Delgado de Carvalho também fazia parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, no Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais que tinha como objetivo sensibilizar o poder público e os educadores brasileiros para os problemas enfrentados pela escola pública, indicando a necessidade urgente de se tomarem medidas para tentar solucionar seus problemas. Essas medidas estavam relacionadas com a implantação de uma “nova” maneira de conduzir a educação.

Na campanha cívica pela “*causa educacional*” que se desencadeia no Brasil, nos anos vinte, sob os auspícios da *Associação Brasileira de Educação* (ABE), o escolanovismo ganha, cada dia, mais adeptos. A sedução que exercia era grande, pois seus métodos centrados na atividade do aluno eram vistos como mais eficientes [...]. (CARVALHO, 1997, p. 68-69, grifos da autora).

Os “renovadores” da educação criticavam o ensino “formalista”, vinculado à transmissão da cultura clássica.

A vertente da pedagogia contemporânea conhecida como Escola Nova representou, em sentido amplo e conforme as palavras dos próprios protagonistas, um novo tratamento dos problemas da educação, elaborando um conjunto de princípios com o objetivo de rever as chamadas formas tradicionais de ensino, em particular a pedagogia de cunho herbartiano. [...] A Escola Nova, que, de início, nos coloca perante um projeto de reformulação pedagógica, aos poucos se revela como a emergência de uma nova Pedagogia social, uma teoria de amplo alcance programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade [...]. (MONARCHA, 1989, p. 11-17)

Em decorrência dessa revisão crítica, são apontadas novas concepções sobre sociedade, homem, criança/aluno, e conseqüentemente, sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento “natural” do educando, possibilitando a sua “formação da personalidade”. Decorrente dessa concepção de educando, o novo conceito de aprendizagem se ancorou nos interesses e necessidades da criança, em que o importante não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim “aprender a aprender”.

Neste sentido foram considerados os preceitos da pedagogia ativa de Dewey (1859-1952), que acreditava ser “[...] o conhecimento uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência.” (ARANHA, 2006, p. 261). Assim, o centro da sua teoria era a noção de experiência. “Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência.” (idem, p. 262). Além disso, o eminente pedagogo - representante da escola progressista americana - apresentou importantes reflexões sobre o tema interesse dos alunos pelos conceitos escolares e sua relação com a aprendizagem. Aranha (2006) ressalta que embora tenha contribuído com a chamada “revolução copernicana” preconizada desde Rousseau, seu grande equívoco foi compreender a escola enquanto território neutro. Fato este que reforçou a crítica futura dos educadores brasileiros aos preceitos da Escola Nova.

Dadas algumas das características da educação da época e considerando que o ensino era tido como uma engrenagem essencial para a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira (*em um apelo para uma educação potencialmente patriótica*), acreditava-se que a educação então desenvolveria o potencial do país, acompanhando as nações desenvolvidas, deste modo, a República levaria a população para escola e também formaria cidadãos patrióticos. Isso avivou o campo educacional, e tornou propício o fortalecimento do

sentimento de nacionalismo e do patriotismo. Diante disso, é evidente a importância que o papel que a disciplina Geografia desempenhou no contexto político, social e econômico da época.

A OBRA DE DELGADO DE CARVALHO

Delgado de Carvalho foi, nas palavras de Therezinha de Castro (2009), acima de tudo, um educador. Entre outros estudos que abordam direta ou indiretamente aspectos de sua formação e atuação profissional destacamos os de Vlach (1988; 2001); Barcellos da Silva (1996); Santos (2005); Pessoa (2007); CDPB (2008); Costa (2009); Santos (2009); Ferraz (2009); e Albuquerque (2011).

Nascido na França, em 1884, teve formação em Sociologia, na Escola de Ciências Políticas de Paris (COSTA, 2009). Realizou estudos também nas áreas do Direito e da Diplomacia (BARROS, 2008), “[...] que lhe permitiu uma abordagem multidisciplinar em suas análises [...] graças ao seu contato com correntes de pensamento desenvolvido na França” (COSTA, 2009, p. 41). Sua formação diversificada contribuiu para a constituição de uma “corrente inovadora” de pensamento sobre o Brasil. Em nosso país chegou em 1906 (seus pais eram brasileiros), já com o objetivo de desenvolver estudos de doutoramento (que o fez pela Escola de Ciências Políticas de Paris), sobretudo a respeito dos aspectos regionais do Brasil. A partir de então se dedicou ao estudo da Geografia de nosso país.

No Brasil, atuou inicialmente como jornalista e redator de política internacional (COSTA, 2009). Em 1920, ingressou como professor no Colégio Pedro II onde exerceu também o cargo de Diretor da instituição e participou da elaboração de várias propostas educacionais tendo em vista a inovação dos métodos de ensino. Em 1927,

Transformou o ensino de Geografia do colégio não só por meio do método proposto na sua *Geographia do Brasil*, adotada com livro didático, mas também pela criação de laboratórios para estudos do clima e do solo, com quadros de amostras dos vários tipos de cortes geológicos desenhados pelo próprio educador. (idem, p. 48).

Desde seu ingresso no Colégio Pedro II sua atuação foi ativa até a sua aposentadoria, contribuindo para toda área educacional, especialmente para a formação de professores, com destaque em a participação em 1928, quando foi convidado por Fernando de Azevedo, para implantar o curso Normal no Instituto de Educação, que se tornou na década de 1930 um laboratório para a disseminação das ideias escolanovistas pelo país.

Em 1940 se tornou professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia atuando na disciplina de História Moderna e Contemporânea (CDPB, 2008).

Sua obra escrita consta de mais de 60 títulos publicados, entre impressões e reimpressões, conforme registros de sua bibliografia disponível no *Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro*. O registro mais antigo de sua bibliografia, que encontramos, é o livro escrito em 1910, em língua francesa e intitulado *Le Brésil meridional: étude économique sur les états du sud: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul*. Consoante com sua formação e à frente de seu tempo, no livro retrata pela primeira vez o Brasil “[...] a partir de uma visão que permitia agrupar, em uma região, diferentes estados” (COSTA, 2009, p. 41). No texto integrou, nas suas análises, os elementos naturais e humanos, propondo uma nova divisão territorial ao Brasil, diferente dos já compreendidos limites políticos e administrativos dos estados e dos interesses das então oligarquias agrárias.

Carvalho ampliou tal análise no livro *Geografia do Brasil*, publicado em 1913, este impresso no Brasil. Neste livro, a partir do estudo regional, analisou as características físicas e econômicas de cada região brasileira. Era o início da trajetória intelectual e profissional de expressiva representatividade nos campos da Geografia e do ensino no Brasil. Em suma, o autor buscou analisar a diversidade do território brasileiro através da identificação e estudo de seu mosaico de regiões.

OS FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS

Em sua abordagem sobre o Brasil, Delgado de Carvalho considerou, entre outros, “[...] o método francês de La Blache [...] com sua nova perspectiva de análise, a partir do estudo das condições físicas e econômicas para buscar a influência do meio sobre o homem [...]”. (COSTA, 2009, p. 42). Atuou, assim, como divulgador da “nova escola geográfica francesa”.

A recém-formada escola de geografia explicava a realidade a partir de sua historicidade, sendo o meio social compreendido através da descrição das suas individualidades históricas. [...] Nessa perspectiva, foram orientadores da formação de Delgado de Carvalho: Vidal La Blache e Eliseu Reclus que, por sua vez, eram discípulos do positivista francês Frederic Le Play. (COSTA, 2009, p. 41).

Concretizando e difundindo “[...] a metodologia regional integrada – histórico-cultural e fisiográfica [...]” (BARROS, 2008, p. 328), Carvalho participou dos primeiros “[...] esforços heróicos de representação geográfica do Brasil [...] especialmente para o conceito de região, conceito central nas contribuições de Delgado de Carvalho” (p. 321). Ainda, segundo Barros, sua doutrina científica sobre o método regional revelou o traço historicista e humanista de sua contribuição à Geografia “De fato, Delgado ostentava o estilo cognitivo

característico da visão regional clássica construída no horizonte europeu na passagem do século XIX para o XX” (idem, p. 323).

No entanto, Delgado de Carvalho se diferenciou da maioria dos intelectuais brasileiros por ter ampliado sua formação intelectual inicial, por meio de contatos com eminentes geógrafos ingleses e norte-americanos (ROCHA, 2000). Do ponto de vista pedagógico, sua ampla formação favoreceu a aproximação ao movimento pedagógico conhecido como “Escola nova”, orientado pelo “método ativo” de ensino.

A “Escola nova” defendia princípios filosóficos e científicos para fundamentar a prática pedagógica mais eficaz. De acordo com Aranha (2006, p. 263):

Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança – havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse aos educandos aprender por si mesmo, e aprender fazendo.

Portanto, o lema “aprender a aprender” era um *slogan* do movimento escolanovista associado ao pensamento mais avançado da intelectualidade da época, que por sua vez exigia novas atitudes metodológicas por parte dos professores. Dentre as orientações elaboradas por Delgado de Carvalho (1925):

Quadro 2. Orientações pedagógicas sugeridas por Delgado de Carvalho.

- **“evitar enumerações fastidiosas”** – deveriam ser substituídas por análise dos fatos e seus verdadeiros significados. “Proceder todo e qualquer estudo de geographia secundaria de uma solida base de physiographia, permitindo assim, não sómente o conhecimento científico das causas dos phenomenos”. (p. 216).
- **“enriquecer a memoria exclusivamente de casos typicos”** – deveriam ser oferecidas informações complementares que possibilitassem vincular com usos frequentes no cotidiano.
- iniciar o estudos dos temas da **“geographia pela ordem natural das coisas”** – a ordenação natural seria o estudo das regiões naturais, já que as regiões administrativas deveriam ser apenas um apêndice ao assunto propriamente dito, portanto, secundário.
- **“multiplicar os meios de documentação de estudos”** – incluir nas aulas recursos didáticos interessantes como cartas, gravuras, fotografias, estereogramas, mapas, modelagem, desenhos, dentre outros.
- **investir na “dissertação geographica”** – deveriam incentivar o registro escrito referentes a coleta de dados e ordenação das ideias. Assim seriam desenvolvidos exercícios de: dissertações, descrições, narrações, notas etc.

Fonte: CARVALHO, Carlos M. D. de. *Methodologia do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

O VALOR DOS CONCEITOS EM SUA OBRA

No manual de ensino *Methodologia do ensino geographico*: introdução aos estudos de Geographia moderna, o autor distingue o conceito de região natural, considerado elemento fundamental da então “Geographia moderna” e condição para que os professores conduzissem suas aulas, envolvendo um estudo não só descritivo como também interpretativo das regiões naturais do Brasil.

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 diferentes influencias physiographicas, respeitando o mais possível o jogo natural das forças em presença e collocando a synthese assim esboçada sob o ponto de vista especial do factor humano nella representado. (CARVALHO, 1925, p. 82).

Esta concepção do autor vinculada à regionalização, dadas as resistências da época, aos poucos foi se tornando hegemônica porque científica “[...] desde então, os livros didáticos abandonaram uma abordagem por Estados e adotaram a perspectiva regional” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 46).

Dada a devida importância à Geografia física e aos fatores geográficos fundamentais como o clima, o relevo, a hidrografia e a vegetação, Carvalho integrou em suas análises os elementos da Geografia humana. Sua formação nas Ciências Sociais permitiu uma profunda análise da obra de Ratzel, considerado por Carvalho um de seus intérpretes mais autorizados. Admitindo o homem enquanto o principal centro de interesse da então “moderna interpretação geográfica”, o estudioso de nosso país apontou um campo de investigação para a Geografia, ancorada no fator social e na historicidade.

O papel histórico de nosso litoral, de nosso relevo, de nossos rios, ainda não foi suficientemente estudado. Os factos existem entretanto, dormem esparsos nos arquivos históricos da nação; estão à espera da geração que se levantar para nelles iniciar as pesquisas e, accumulando observações do passado e do presente, edificar a nossa sociologia nacional e a nossa geografia social. (CARVALHO, 1925, p. 104-105).

Promovendo um alargamento no campo de investigações geográficas, Carvalho trouxe a possibilidade de implantar também no ensino métodos compatíveis com os progressos da ciência geográfica. Neste sentido, forneceu em seu manual de ensino orientações contendo princípios didáticos sobre a “descrição geographica” do Brasil, com sua “physiographia” e sua “geographica política”, sempre ancorados na geografia regional. Carvalho registrou em seu manual que não seria fácil a aplicação didática da Geografia moderna nas escolas, principalmente pela complexidade de sua correlação. Para ele “[...] a aplicação do princípio das relações causaes, durante muito tempo [foi] recusada à geographia.” (1925, p. 64). Assim, destacava que se a Geografia

antiga se preocupava em localizar os fenômenos e os fatos estudando o universo e seus habitantes, já a Geografia moderna estuda o universo em relação aos seus habitantes, deixando de ser um estudo estranho ao homem. O autor do manual dá início assim a propostas didáticas interdisciplinares, já que “O manual moderno é feito para coordenar factos, explica-los, dizer exactamente o que o mappa não póde dizer.” (p. 66). Assim, a História, a Botânica, a Zoologia, a Sociologia, enfim, as diferentes ciências seriam auxiliares na compreensão dos fatos geográficos.

A interdisciplinaridade já anunciada por Delgado de Carvalho, no início do século passado, propunha substituir então a Geografia escolar sistemática pela Geografia regional. Segundo sua premissa, o aluno poderia fazer um trabalho mental de interpretar os fenômenos geográficos para além da descrição das terras polares, das savanas, dos desertos, das montanhas, das campinas etc. por meio da reconstrução da causalidade e a finalidade desses elementos. Para tanto, os professores deveriam organizar os conteúdos de ensino tendo em vista possibilitar uma ordem de sucessão da aprendizagem das relações em círculos concêntricos – um conceito advindo da Psicologia Educacional – que tende a apresentar os conceitos para os alunos do mais simples para o mais complexos, sempre associando a sua vivência cotidiana e quando possível passar a observação ou experimentação, já que “[...] Os factos se esclarecem segundo a ordem em que são agrupados.” (p. 77). Dada esta concepção de aprendizagem, que em sua gênese propunha uma ruptura com os preceitos educacionais da época, orientou aos professores para “[...] fornecer-lhe maior material de observação, muito maior numero de realidades do que jamais poderá decorar.” (p. 72).

Ao se preocupar com os aspectos didáticos da aplicação da Geografia moderna nas escolas, tomando o conceito de “região natural” enquanto balizadora de sua proposta, acrescentou que “[...] O ensino da geographia pátria é entretanto um dever de intelligencia e de patriotismo.” (p. 87). Assim, “Carvalho praticou o padrão de geografia que pode ser entendido como auxiliar na educação liberal: espécie de saber histórico e social apoiado em informações fisiográficas (físico-biológicas); um saber unificado. (BARROS, 2008, p. 329).

Em contexto de forte valorização das sínteses regionais, o território, não só como esfera da soberania do Estado-nação (concepção jurídico-político) ou base ou substrato das dinâmicas naturais e humanas, acabou sendo preterido no debate acadêmico e escolar, ficando preso a uma visão de Território como algo inerte e passivo, tal como a concepção de configuração territorial (SANTOS, 1996). A linha que mais se aproxima de uma certa intimidade com o conceito é a de cunho historicista ou histórico-geográfico, que analisa o processo de ocupação, produção e valorização do espaço.

TERRITÓRIO-REGIÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

Contextualização dos conceitos no ensino de Geografia

Os conceitos assumem, na atualidade, grande importância no ensino de Geografia, enquanto eixos norteadores do ensino-aprendizagem de conteúdos escolares e de desenvolvimento de competências e habilidades.

Território e região aparecem como alguns desses conceitos fundamentais. O primeiro, a designar o espaço apropriado por relações de poder político-jurídicas, econômicas e culturais e que contempla diferentes escalas de relacionamento da sociedade produzindo e se apropriando do/no espaço, as territorialidades e as des-territorializações. Já, a região representa um subespaço ou recorte do espaço cuja homogeneidade se define por seus critérios naturais ou humanos e que assume um caráter pragmático através da regionalização, tanto na ideia de espaços concebidos quanto no espaço de planejamento/execução. A região também emerge pela diversidade socioespacial resultante do desenvolvimento espacialmente desigual do capitalismo ou pela fragmentação imposta pela pretensa homogeneização advinda do capitalismo globalizado. É também definida em termos culturais e simbólicos.

Segundo Cavalcanti (1998), em obra baseada em sua pesquisa de doutorado, a representação dos alunos sobre o conceito de território apresenta associações entre território, Estado e poder, evidenciando ainda uma influência da Geografia política clássica no entendimento sobre o território (e as territorialidades) no saber escolar e do senso comum. Os alunos expressam por associação ao território, ideias de propriedade e posse e de limites e fronteiras. Ainda em que se pese os diversos movimentos de renovação do quadro teórico-conceitual da geografia do saber formal e da escola, fica patente ainda essa contribuição que a ciência dá, por meio do conceito de território, à formação de uma consciência nacional, “[...] da identidade entre solo e povo e caracterizando a unidade nacional em diversidade regional” (ESCOLAR, 1996, p. 102). Essa vinculação entre território-região e identidade nacional está patente nos escritos de Delgado de Carvalho.

Quanto à região, Cavalcanti (1998) destaca que a concepção que alunos e professores do ensino fundamental apresentam ainda está ligada à ideia de regiões legalmente constituídas ou regiões concebidas (espaços de controle) e na perspectiva de uma localização definida em termos absolutos e estáticos, incorporando pouco as formulações científicas mais inovadoras, como, por exemplo aquelas que associam região ao espaço vivido ou como escala de articulação de um espaço globalizado, estando presa a um conhecimento mais simplificado, formal e do senso comum. Portanto, muitas das concepções sobre conceitos geográficos ainda trazem referências das ideias concebidas nos primórdios da geografia científica no país,

lembrando que Delgado de Carvalho foi um dos primeiros a propor o uso do conceito de região natural para o ensino escolar e também difundir uma proposta de divisão regional por agrupamento de estados via similaridades fisiográficas e humanas.

Paradigmas, crises e descontinuidades discursivas

Durante o século XX ocorreu a sucessão de diferentes correntes ou matrizes de influência na Geografia científica e escolar e em cada momento de advento de uma certa corrente (chamada por muito tempo de escola ou tradição), determinados conceitos passaram a ocupar posto de centralidade, funcionando como verdadeiros paradigmas a atuar como síntese da totalidade de relações sociedade-natureza no espaço-tempo, enquanto outros foram colocados em posição de subalternidade, mesmo se anteriormente ocupassem *status* de maior relevância.

Essas mudanças de posicionamento decorreram de crises internas à ciência, as revoluções epistemológicas, sendo marcantes na Geografia as ocorridas no primeiro quarto do século XX, com o advento da Geografia moderna, e a ocorrida na segunda metade do século XX, com o chamado “movimento de renovação da Geografia” identificado com as correntes neopositivista (quantificação), crítico-radical (marxista ou anarquista) e humanística (identificada com a fenomenologia). Simultaneamente ocorreram também crises no mundo e no país, conjunturais e estruturais, que modificaram as bases do sistema de acumulação e reivindicaram um novo papel às estruturas político-estatais e ao saber vinculado oficialmente pelas academias e pelo aparelho escolar. Nestes diferentes momentos de crises e rupturas (descontinuidades e continuidades, mudanças e permanências), o sentido e a função social da ciência geográfica e seus conceitos também passaram por mudanças e atualizações.

Moreira (2008) contesta as definições ou recortes tradicionais de escola geográfica e geografia setorial. O primeiro rótulo associa automaticamente uma tradição de pensamento a um país e seu projeto de Estado, sem diferenciar seus pensadores. Já a geografia setorial propõe as subdivisões em geografia urbana, agrária, geomorfologia, climatologia, abandonando a visão de totalidade em compartimentos fechados. Já a perspectiva das matrizes evita a fragmentação do conhecimento que permite clarear o campo epistemológico dos pensadores (seus fundamentos conceituais-ideológicos) e seu quadro de mediações e relações, buscando o seu núcleo racional e discurso de mundo, desenvolvendo o pensamento em des-continuidade já que cada matriz é fruto de uma sociedade em seu tempo histórico e dotada de certa bagagem cultural.

Autores diversos e marcantes na história do pensamento geográfico deram ênfase a certos conceitos e categorias e, ao influenciarem certo contingente de profissionais e instituições, viram seu quadro teórico-conceitual espalhar além das fronteiras do país de origem e do núcleo original do saber. Em um corte de tempo mais curto, dá-se a impressão que o advento de uma matriz de pensamento levou ao ‘enterro’ de certos conceitos para vivificar outros, no entanto, em um olhar de longo prazo, verifica-se que os conceitos estão em constante circulação na constelação geográfica e em certos momentos se aproximam do núcleo central *espaço-tempo* quando são iluminados. Essa luminosidade “diferencial” depende do jogo de forças nos centros de pesquisa e nas estruturas estatais que definem os saberes oficiais e dos desafios da realidade socioespacial a exigir respostas inovadoras buscadas no quadro teórico da Geografia. Tanto na geografia científica quanto na escolar, essas realidades se apresentam e devem ser melhor explicitadas ao se proclamar a “vida e morte de conceitos”.

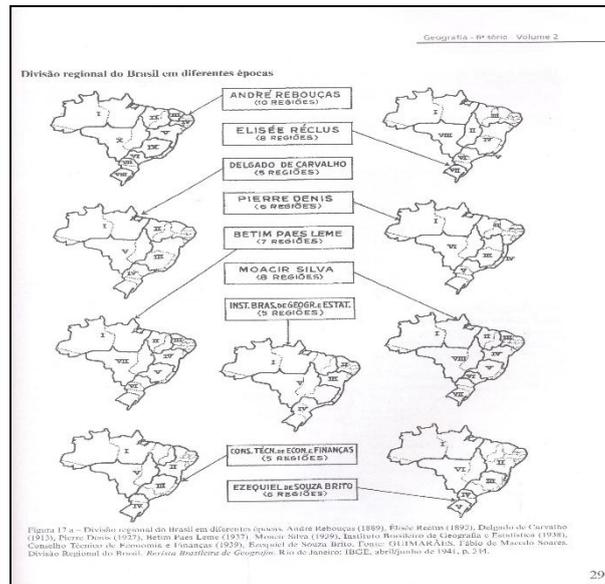
A influência de Delgado de Carvalho no ensino de Geografia atual e o debate com conceitos

De acordo com Mello (2014), a importância da proposta de Delgado de Carvalho para o ensino de Geografia no Brasil pode ser percebida por meio de sua permanência no tempo. Suas ideias estão presentes até nossos dias nas orientações oficiais destinadas aos professores:

[...] a citar o exemplo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2009), que quando apresenta orientações para o ensino da temática “divisão regional do Brasil”, evoca no material didático destinado aos docentes e denominado *Caderno do professor*, como está demonstrado nas páginas 29 e 31, a proposta de que os docentes apresentem a “divisão regional em diferentes épocas”, incluindo a proposta de alguns autores e instituições, entre eles a de Delgado de Carvalho, datada de 1913. Há indicação para que o professor explore semelhanças e diferenças com relação à divisão atual do território brasileiro, aplicando um exercício de comparação com a atual divisão regional do Brasil [...]. As respostas do exercício devem evidenciar as semelhanças do pensamento do autor citando que “Estabelece como limite das regiões as fronteiras dos Estados. Mesmo número de regiões” (p. 31). Sobre as diferenças podem registrar que Delgado de Carvalho propôs “Critério de divisão com base na Geografia física. Insere São Paulo na região sul e cria a região Leste com Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia e Sergipe”. (p. 31). (MELLO, 2014, p.157).

Dessa maneira, o pensamento de época de Delgado de Carvalho se mantém vivo e atuante nas propostas de ensino, especialmente, quando são envolvidas temáticas sobre a divisão regional do Brasil.

Figura 1. Atividade destinada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sobre a divisão regional do Brasil, em diferentes épocas, incluindo a de Delgado de Carvalho, no segundo mapa, à esquerda.



Fonte: SÃO PAULO, 2009 (p. 29).

Ainda encontramos influências do pensamento do eminente professor, notadamente vinculadas ao movimento da Escola Nova no Brasil, nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando são resumidas aos professores premissas de um ensino de Geografia que seja mais contextualizado, tal qual propôs Carvalho nas primeiras décadas do século XX. Estas ideias podem ser resumidamente registradas da seguinte forma:

[...] crítica a característica descritiva e mnemônica baseada nas prerrogativas de um ensino tradicional; - necessidade de despertar na criança o desejo de aprender, que requer um ambiente facilitador da aprendizagem, que pode ser criado por meio de atividades interessantes, até mesmo em ambientes externos à sala de aula; - importância das bases psicológicas relativas à maturidade e ao interesse da criança; e - utilização de materiais e recursos didáticos atraentes são auxiliares ao ensino dos conceitos geográficos, como por exemplo, a fotografia e as gravuras. (MELLO, 2014, p. 156).

Desta forma, o debate sobre o ensino dos conceitos geográficos e métodos de ensino instituído por Carvalho considerava a necessidade de o aluno construir uma determinada imagem do território nacional, com destaque às diferenças entre cada região. Assim, apontava para o estudo do Brasil pela divisão regional utilizando a “região natural” como categoria de análise geográfica.

Podemos afirmar, portanto, que Delgado de Carvalho constituiu uma espécie de matriz de conteúdo e discurso para o ensino de Geografia já que encaminhou um modelo de estudos e planejamento de aulas, com ordenamento de conteúdos, hierarquia de conceitos e metodologia de trabalho, que foi muito divulgado em

diversos materiais e manuais didáticos presentes em escolas brasileiras e cursos de nível superior, especialmente na primeira metade do século passado. Alguns desses elementos ainda hoje aparecem, mesmo que em menor intensidade, no ensino de Geografia (as continuidades), como a ênfase nos estudos regionais com enfoque em situações concretas (para as séries iniciais, o território dado), outros foram enfraquecidos e apagados, como o apelo à ideologia patriótica e à região natural como escala ou recorte de síntese das relações homem-natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscou-se analisar o movimento de renovação e a circularidade dos conceitos que marcam a ciência geográfica e seu ensino, reconhecendo a influência da modernidade que promoveu a região e o território à posição de eixos centrais nos estudos geográficos. Os conceitos, como parte do método e de certos conjuntos teórico-filosóficos, compõem as matrizes discursivas que influenciam o pensamento e a prática de uma ciência a seu tempo. Desse modo, a renovação das matrizes na história da Geografia é marcada por continuidades e descontinuidades, com a aparente morte e vida de conceitos e teorias.

Destacando o período de emergência da geografia como ciência moderna no país, tanto no mundo acadêmico quanto no escolar, constatamos que a obra de Delgado de Carvalho nos permite considerar a influência de teorias oriundas dos centros europeus na obra do autor que o levou a dar grande destaque ao conceito de *região* e à regionalização, tendo o conceito de *território* um conteúdo mais implícito, como continente de relações e conformação fronteira do Estado-nação.

Percebe-se, nesse sentido, que mesmo sendo uma proposta curricular construída no primeiro quarto do século XX, ainda temos influências de alguns de seus tratamentos conceituais tanto nos materiais didáticos quanto em concepções sobre *território* e *região* evocadas no discurso cotidiano de alunos e professores. Daí ser preferível, como nos coloca Haesbaert (2014), analisar o sentido e função histórica do quadro território-região em perspectivas associativas e dissociativas do que no formato “vida e morte” ou “aparecimento e desaparecimento”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria A. M. de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

- BARCELLOS DA SILVA, Jorge L. Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). FFLCH da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BARROS, Nilson C. C. de. Delgado de Carvalho e a geografia no Brasil como arte da educação liberal. São Paulo, Estudos avançados, n. 22, p. 317-333, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- CAMPOS, Rui R. Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX. Jundiaí: Paco editorial, 2011.
- CASTRO, Iná E. Geografia e política: território, escalas de ação e instituições. RJ: Bertrand, 2005.
- CASTRO, Therezinha de. Delgado de Carvalho. In.: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 21-38.
- CAVALCANTI, Lana S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO PENSAMENTO BRASILEIRO (CDPB). Dicionário biobibliográfico. Delgado de Carvalho. 2008. Disponível em: <http://cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_carvalhodelgado.html>. Acesso em 01 out. 2014.
- COSTA, Patrícia C da. Delgado de Carvalho: a trajetória de um educador. In.: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 39-52.
- ESCOLAR, Marcelo. Crítica do discurso geográfico. SP: Hucitec, 1996.
- FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil: pioneirismo e contribuições. In.: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 83-104.
- FUINI, Lucas L. O território e suas variantes: uma incursão pela Geografia na Pós-modernidade. XV Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL). Havana, Cuba, 6 al 10 de Abril de 2015. Anais do XV Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), Havana, Universidade de Habana, p. 1-20, 2015. ISSN: 978.959.716.750-1.
- HAESBAERT, Rogério. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.
- HAESBAERT, Rogério. Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LENCIONE, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 1999.
- MACHADO, Lia. O. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem. In: CASTRO, Iná. E., et al., Geografia: conceitos e temas. RJ: Bertrand, 1995, p. 309-352.
- MARCÍLIO. Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

- MELLO, Márcia C. de O. Os manuais de ensino de Geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos de estudo. *Revista brasileira de educação em Geografia*, Campinas, v.4, n.8, p. 146-159, jul./dez. 2014.
- MORAES, Antonio C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 19. ed. SP: AnnaBlume, 2003.
- MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. SP: Contexto, 2008.
- PESSOA, Rodrigo B. Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual. *Dissertação (Mestrado em Geografia)*. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2007.
- PIRES, Hindenburgo Francisco. Prefácio. In.: CUSTÓDIO, Vanderli (Org.). *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – Geografia (1935-1936) e Botetim da AGB (1941-1944)*. São Paulo: AGB, 2012.
- PONTUSCHKA, Nídia N. A geografia: Pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (org.), *Novos caminhos da Geografia*. 5. ed., SP: Contexto, 2005.
- RATZEL, Friedrich. *Geografia do homem (Antropogeografia)*. In: MORAES, Antonio C. R., Ratzel. SP: Ática, p. 32-107, 1990.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. *Terra brasiliis*, São Paulo n. 1 – nova série, 2000. p. 1-16.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do professor: Geografia – 6ª série*. São Paulo: SEE, 2009. (v.2).
- SANTOS, Fátima Aparecida dos. A escola nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX. *Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)*. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- SANTOS, Marcos. Delgado de Carvalho: um gentleman cartesiano. In.: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 11-14.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. SP: Edusp, 1978.
- _____. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. SP: Edunesp, 2003.
- VLACH, Vânia R. F. Propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico. *Dissertação (Mestrado em Geografia)*. FFLCH da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- _____. "Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a 'Orientação moderna' em Geografia." In: VESENTINI, J W. et al (Org.). *Geografia e ensino: texto crítico*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001. p 149 - 160.
- ZUSMAN, Perla; PEREIRA, S. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. *Terra Brasiliis – Revista de História do Pensamento Geográfico*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.52-82, 2000.

Fonte documental

- CARVALHO, Carlos M. D. de. *Methodologia do ensino geographico: introdução aos estudos de Geographia moderna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- ORLANDI, José de Oliveira. O arquivo fotográfico do geógrafo. *Geografia*, São Paulo, ano III, n. 4, p. 45-54, 1936.