

A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947)

Eduardo Donizeti Giroto¹

Resumo: *Recentemente, a obra de Carlos Miguel Delgado de Carvalho tem recebido atenção de diferentes pesquisadores pela importância de sua vasta produção no período da institucionalização da Geografia como ciência moderna no Brasil. Em sua carreira, produziu artigos, livros, proferiu palestras, teve importante participação política em órgãos oficiais de caráter geográfico. Nestas publicações, tratou de temas e problemas variados, sempre buscando articular a renovação teórico-metodológica da Geografia com suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, discutiremos a relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho a partir das publicações feitas pelo autor no Boletim Geográfico entre os anos de 1943 e 1947, cinco primeiros anos de publicação da Revista.*

Palavras-chave: *Geografia Escola; Geografia Acadêmica; Renovação.*

The relation between Scholar and Academic Geography in work of the Delgado de Carvalho: an analysis from the Geographical Bulletin (1943-1947)

Abstract: *Recently, the work of Delgado de Carvalho have it has received attention of various researchers by the importance of his vast production in period of Geography institutionalization as modern science. In your career, he produced papers, books, and lectured, always seeking to list the renovation theoretical and methodological Geography whit its implication in teaching-learning process. In this paper, we discuss the relation between Academic and Scholar Geography in Delgado de Carvalho works from to publications made by author in Geographical Bulletin between the years 1943 and 1947, first five year of publication of the journal.*

Keywords: *Scholar Geography; Academic Geography; Renovation.*

Introdução

Tem ocorrido, nas últimas décadas, um importante movimento de resgate histórico e epistemológico de obras e autores considerados fundamentais para a compreensão do processo de institucionalização da ciência geográfica no Brasil. Tal movimento abre caminhos nas mais diferentes direções e temas, permitindo, assim, ao colocar os

¹ Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, na área de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia. E-mail: egirotto@usp.br

pesquisadores em contato com os textos produzidos à época, novos olhares sobre importantes conceitos e perspectivas da ciência geográfica. No campo do ensino e da formação de professores, este processo tem possibilitado a reconstrução da história da Geografia enquanto disciplina escolar não apenas tributária da Geografia acadêmica, mas como possuidora de história própria, com elementos de continuidade e descontinuidade em relação à Geografia acadêmica.

Autores como Rocha (2000), no Brasil, e Lestegás (2002, 2012), na Espanha, têm produzido importantes reflexões a partir deste movimento, reafirmando a necessidade de compreender a geografia como disciplina escolar na relação complexa com a geografia acadêmica. Tal perspectiva tem potencial não apenas no sentido de produzir outra história da geografia no Brasil e no mundo, mas de trazer novos subsídios e elementos para se pensar a relação atual entre as dimensões escolar e acadêmica desta ciência nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Um dos autores que tem recebido bastante atenção neste processo de reconstrução da história e da epistemologia da Geografia Escolar é Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Sua obra tem sido analisada por diferentes pesquisadores (ZUSMAN e PEREIRA, 2000; ROCHA, 2000, 2009; BARROS, 2008; MENEZES, 2011) que são unânimes em afirmar a importância de sua vasta produção, seja no campo da Geografia Escolar ou da Acadêmica. Tendo atuado tanto no ensino secundário, como professor do Colégio Pedro II, sendo autor de inúmeros livros didáticos, quanto em cursos superiores de Geografia, Carvalho construiu sua carreira nesta ciência dialogando constantemente entre estas duas dimensões da Geografia.

Sendo assim, neste artigo buscaremos compreender a relação entre a geografia escolar e acadêmica na obra de Delgado de Carvalho. Pela extensão da mesma, fato ao qual nos referimos anteriormente, o recorte desta análise será as publicações feitas pelo autor no Boletim Geográfico entre os anos de 1943 e 1947, cinco primeiros anos de publicação da Revista. Apesar de parecer um curto período de análise, contempla 57 números, o que pode revelar a efervescência das discussões sobre o conhecimento geográfico naquele período de maior intensidade do processo de institucionalização da geografia como ciência moderna no Brasil.

Criado em 1943, com o nome de Boletim do Conselho Nacional de Geografia, foi, junto com a Revista Brasileira de Geografia e os Boletins Paulista e Carioca, os principais periódicos de divulgação do conhecimento geográfico no contexto de institucionalização desta ciência no

país. Juntos, tais periódicos contribuíram para a difusão e o espraiamento dos principais debates teórico-metodológicos que aportaram no país a partir da criação dos primeiros cursos superiores de geografia na Universidade de São Paulo, em 1934 e na Universidade do Brasil, em 1935, com importante participação de geógrafos estrangeiros, principalmente franceses, neste processo. A recente digitalização dos acervos destes periódicos tem possibilitado aos pesquisadores da área maior acesso e, portanto, oportunidade de qualificar o debate e a pesquisa a partir do contato com as fontes primárias de análise.

Dessa forma, ao analisarmos as publicações de Delgado de Carvalho no Boletim Geográfico com o intuito de compreender como o autor concebia a relação entre a Geografia Acadêmica e Escolar esperamos contribuir neste movimento de reconstrução da história e da epistemologia da geografia, na qual o ensino e a formação docente tem um importante papel.

A relação entre conhecimento escolar e acadêmico: um campo de investigação

Um dos elementos principais a serem discutidos quando pensamos na formação docente em geografia diz respeito às relações que existem entre as diferentes dimensões do conhecimento geográfico. A partir das pesquisas desenvolvidas por Chervel (1990), Lestegás (2002), Pontuschka (2000), Callai (2013), Cavalcanti (2012), entre outros, é possível admitirmos a existência de, pelo menos, duas dimensões pelas quais são expressas o conhecimento geográfico: de um lado, uma dimensão de disciplina escolar, diretamente relacionada às práticas educativas, articuladas com a trajetória do desenvolvimento dos currículos escolares; de outro, a dimensão de conhecimento sistematizado, um campo teórico-metodológico submetido aos critérios de validade do paradigma científico dominante. Compreender a relação entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico é fundamental para avançarmos qualitativamente na formação inicial e continuada de professores de geografia, uma vez que é no embate, no diálogo e na tensão constante entre estas duas dimensões que se localizam as principais questões que envolvem tal processo.

Durante décadas, a relação entre conteúdo científico e escolar foi concebida a partir do conceito de transposição didática, desenvolvido pelo autor francês Yves Chevallard (1991),

pesquisador no campo do ensino de matemática. Ao desenvolver sua perspectiva, o autor discute as transformações pelas quais passam o conteúdo científico até se transformar em conteúdo escolar. Para o autor, não se trata de um processo de simplificação, mas de transformação qualitativa, na qual o conteúdo científico se transforma em conhecimento a ser ensinado e em conhecimento ensinado. As concepções de ensino aprendizagem, o contexto desta relação, as concepções de currículo, educação, faixa etária dos alunos, projeto educacional são todos elementos que precisam ser levados em consideração para o entendimento deste processo de transformação pelo qual passa o conhecimento científico até se tornar conhecimento escolar.

Destarte estas transformações, a concepção de transposição didática parte de um pressuposto: o saber escolar é tributário do acadêmico, encontrando nesta fonte seu principal critério de validade e legitimidade. Nesta perspectiva, os pesquisadores que se dedicam ao entendimento dos saberes escolares, as concepções que os norteiam e as práticas daí decorrentes precisam fazer um movimento investigativo que, partindo da sala de aula da escola, vai em direção a universidade, entendendo neste percurso, as transformações pelas quais o conhecimento geográfico passou. Neste processo, a direção investigativa contempla a ideia de que, ao voltar à universidade, será possível ao pesquisador entender o sentido e a função dos conteúdos, práticas e ações que se materializam na forma de currículo, seja prescrito ou ativo, na escola.

A teoria da transposição didática traz inúmeras implicações políticas e formativas no ensino e na formação docente em Geografia. Em primeiro lugar, ao considerar o saber acadêmico como origem do saber escolar, contribui para reforçar a ideia de que professor da escola é um mero reprodutor de conteúdos e conhecimentos produzidos por outrem. Levada ao campo das políticas educacionais, principalmente vinculados às ações curriculares, pode contribuir para reforçar uma racionalidade técnica que reduz o professor a função de executor de aulas e conteúdos sem que, muitas vezes, a discussão sobre os objetivos, funções, processos, paradigmas educativos seja amplamente realizados. O atual currículo da rede estadual de São Paulo, construído em 2008, é um dos principais exemplos desta racionalidade, contendo um agravante: além de controlar os conteúdos a serem trabalhados, busca padronizar as ações educativas por meio de um caderno do professor que visa detalhar e controlar o que o professor deve fazer em sala de aula. Este controle também é encontrado na produção de avaliações padronizadas cujos resultados, muitas

vezes, são atrelados à remuneração dos docentes, levando assim os professores a transformarem suas ações educativas com os alunos em simples treinamentos preparatórios para os exames padronizados. Os conteúdos e conhecimentos presentes nestas avaliações acabam, no limite, tornando-se o currículo ativo nas escolas sob a lógica tecno-racional de educação.

Também há implicações no processo de formação docente, tanto inicial, quanto continuado. O modelo aplicacionista de formação, estudado por Tardif (2010) tem na concepção de transposição didática um dos seus pilares, uma vez que coloca o saber científico / acadêmico, seus sujeitos e lugares de produção no centro do processo. O esquema abaixo retrata como se dá a relação entre escola e universidade no processo formativo docente sob a lógica aplicacionista:

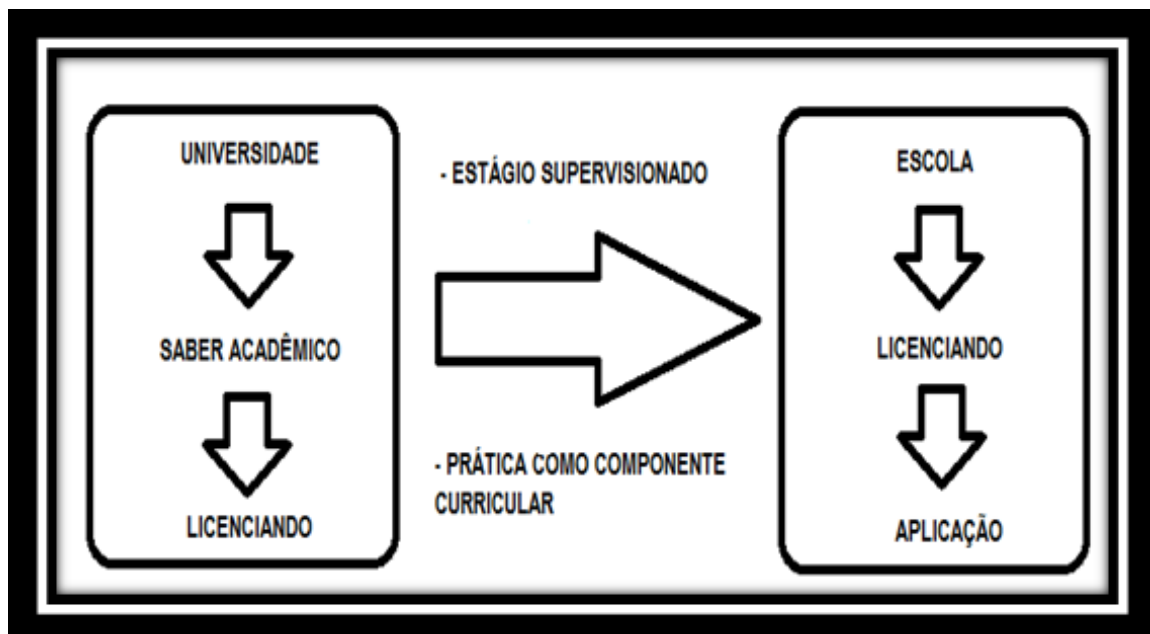


Figura 1: O modelo aplicacionista na formação de professores.
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Tardif (2010).

Pelo esquema é possível perceber que o principal objetivo dos cursos de formação docente é levar os futuros professores a se apropriarem dos conhecimentos científicos das mais diferentes áreas (no caso da Geografia: urbana, regional, climatologia, geomorfologia, etc.) para que posteriormente possam aplicar no estágio supervisionado e também no início da carreira docente. Os debates sobre a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar ficam a cargo das disciplinas denominadas pedagógicas que compõem, em média, 25% da carga horária dos cursos de formação de professores de

Geografia no Brasil (FIORI, 2013). Poucas são as disciplinas do chamado conteúdo específico que buscam fazer esta problematização ou que se colocam o desafio de pensar a relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica. Um dos resultados deste processo é uma formação docente em suas ações, conteúdos e concepções cada vez mais distante das condições concretas da realização da ação do professor no mundo contemporâneo.

Contrários a esta posição, pesquisadores como A. Chervel (1990), D. Julia (2001) e F. Lestegás (2002) apontam para a necessidade do reconhecimento das características específicas dos currículos escolares, repensando a relação entre os conhecimentos escolares e científicos / acadêmicos. Um dos pontos convergentes destas pesquisas é o conceito de cultura escolar, construído no interior das pesquisas sobre história das disciplinas escolares e saberes docentes. Um dos pressupostos que baliza o conceito de cultura escolar é o de reconhecer a escola, no movimento concreto e contraditório dos seus sujeitos, como lugar de produção de saberes, ações, conhecimentos e concepções que se organizam e formam uma cultura escolar, relativamente autônoma, mas imbricada no movimento da totalidade social. Neste pressuposto, o conhecimento escolar deixa de ser apenas tributário do conhecimento acadêmico e passa a ser interpretado como resultado de uma história própria que diz respeito ao processo de escolarização da sociedade moderna com foco na instituição escolar que ganhou ênfase a partir da dupla Revolução: Industrial e Francesa.

Ao mesmo tempo em que sofre a influência de processos e concepções das mais diferentes dimensões e agentes da sociedade, os sujeitos da escola, também produtores de conhecimentos, ações e visões de mundo, recriam as condições de suas relações a partir do cotidiano da ação educativa. Como toda ação educativa é localizada, situada, contextualizada, cada escola produz uma cultura escolar que é um ponto em uma rede complexa e dinâmica na qual a relação entre educação e sociedade se dá no mundo contemporâneo.

Partir do entendimento da cultura escolar como resultado, meio e condição da ação educativa implica ações políticas e formativas para além daquelas que definem a racionalidade técnica da transposição didática. O conhecimento acadêmico, seus sujeitos e lugares de produção deixam de ser o centro do processo formativo e se torna mais uma possibilidade de entrada, necessária, mas não suficiente, no processo de formação docente. Os outros processos desta formação se constroem no diálogo constante com a cultura escolar em suas diferentes dimensões (profissional, curricular, afetiva, experiencial). A

cultura escolar é a “caixa preta” da escola e pode ser acessada a partir de uma imersão, uma quase pesquisa etnográfica que pressupõe constante processo de reflexão pela e na prática. Com isso, emerge o reconhecimento da história da Geografia como disciplina escolar. Nas pesquisas desenvolvidas a partir da realidade espanhola, Lestegás (2002) apresenta informações, encontradas na análise dos currículos escolares nos séculos XVIII e XIX, que comprovam a existência de uma história própria da geografia enquanto disciplina escolar anterior ao seu processo de institucionalização como ciência moderna. Para o autor, Definitivamente, a geografia uma matéria própria do ensino primário e secundário antes de merecer categoria universitária, uma vez adquirida a consideração de um conhecimento que era preciso ensinar aos futuros professores a fim de que eles o ensinassem, por sua vez, a seus alunos (LESTEGAS, 2012, p. 20)

Um das funções realizadas pelo ensino de Geografia no contexto de sua institucionalização como ciência moderna e que foi a de contribuir na construção do sentimento de identidade nacional com o intuito de fortalecer a unidade em muitos dos recém-criados Estados Nações europeus. Realidade semelhante será aquela encontrada no Brasil, na virada do século XIX para o XX, com maior intensidade a partir da Revolução de 1930 com a chegada de Getúlio Vargas a presidência do país, como apontam as pesquisas desenvolvidas por VLACH (2004) e ROCHA (2000). Desde a criação do Colégio Pedro II, ainda na primeira metade do século XIX e da com a criação dos Institutos Históricos e Geográficos (de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Brasil) o conhecimento geográfico desempenha papel importante nos currículos de formação da elite brasileira. A partir da Proclamação da República e com a expansão do discurso da necessidade de garantir educação pública para todos, também cumprirá a função de inculcar, nas futuras gerações, o sentimento de identidade nacional.

Portanto, é possível perceber que há, pelas pesquisas recentes, uma busca pelo entendimento da relação entre estas duas dimensões do conhecimento na formação docente em Geografia. A leitura e discussão da obra de autores que tiveram importante envolvimento neste contexto são caminhos de investigação que consideramos essenciais para que possamos dialogar com as pesquisas neste campo realizadas em outros países, revisitando a história específica desta ciência no Brasil. No caso específico da pesquisa que embasa a escrita deste texto, buscamos compreender como esta relação foi pensada por Delgado de Carvalho, levando em consideração os textos publicados pelo autor no Boletim

Geográfico nos primeiros anos deste periódico, cujos resultados apresentamos no próximo item do artigo.

Delgado de Carvalho e a construção da Orientação Moderna em Geografia: o diálogo entre escola e universidade

Como dissemos no início deste texto, a obra de Delgado de Carvalho tem sido revisitada recentemente. Barros (2008), Rocha (2000; 2008) e Zusman e Pereira (2000) produziram reflexões com o intuito de compreender a importância deste autor no processo de institucionalização e consolidação da Geografia como ciência moderna no Brasil. Devido à extensão de sua obra, a diversidade de temas sobre o qual tratou, há inúmeras possibilidades de investigações ainda a serem construídas sobre as contribuições de Delgado de Carvalho para a consolidação da Geografia no Brasil. A relação entre a geografia escolar e a acadêmica é uma destas possibilidades, o ponto a partir do qual escolhemos adentrar na obra do referido autor.

Nascido na França, filho de diplomata brasileiro, estudou Direito na Suíça e veio ao Brasil, aos 22 anos, para construir sua tese de doutoramento, na qual o contato com a Geografia apareceu de forma clara. Teve importante participação no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na Universidade do Brasil e no Colégio Pedro II, sendo o responsável pela organização do primeiro curso superior de atualização dos professores de Geografia no Brasil, em 1926. Foi responsável também pela publicação de importante obra sobre o ensino de Geografia, “A Metodologia do Ensino Geográfico”, em 1925, que atualizou as bases teórico-metodológicas pelas quais o ensino desta ciência se norteava até aquele momento e da qual foi extraída uma parte dos artigos públicos no Boletim Geográfico, principalmente na Seção de Transcrições.

A contribuição do autor pode ser encontrada também na grande quantidade de textos, artigos, resenhas, opiniões, publicados nos principais periódicos da época, já citados no início deste artigo. Em relação ao Boletim Geográfico, o Quadro 1 apresenta os textos publicados pelo autor no período de enfoque desta pesquisa.

Quadro 1: Contribuições de Delgado de Carvalho ao Boletim Geográfico (1943-1947)

Título	Seção	nº e ano
Geografia e Estatística	Transcrições	Nº 2, 1943
Geografia das Línguas	Contribuição Didática	Nº 4, 1943
A Orientação Moderna	Transcrições	Nº 12, 1943
Uma concepção fundamental da Geografia Moderna: a Região Natural	Transcrições	Nº 13, 1944
A exposição geográfica	Comentários	Nº 19, 1944
As três características do Estudo Geográfico	Comentário	Nº 23, 1945
O sentido Geográfico	Comentário	Nº 25, 1945
Os dados morfológicos preliminares	Comentário	Nº 27, 1945
Compêndios e ilustrações	Comentário	Nº 30, 1945
O Estudo da paisagem	Comentário	Nº 32, 1945
Evolução da Geografia Humana	Transcrições	Nº 33, 1945
As unidades de trabalho e suas aplicações práticas	Comentário	Nº 51, 1945

Pelo quadro anterior, é possível ter uma primeira impressão acerca da diversidade de temas tratados pelo autor. Como o foco de nossa investigação está na compreensão da relação entre a Geografia Escolar e a Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho, construiremos nossa argumentação explorando três elementos que, a nosso ver, aproximam estes dois campos. Vale ressaltar que, pelos textos analisados neste período, não é possível afirmar que para Delgado de Carvalho a dicotomia entre Geografia Escolar e Acadêmica esteja posta. Ao contrário, como pudemos apresentar em artigos anteriores (MORMUL e GIOTTO, 2014), Delgado e outros autores deste período (P. Monbeig, Aroldo de Azevedo) partem do pressuposto de que um dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia é a unidade entre ensino-pesquisa. Portanto, quando o autor se refere à Geografia não dá a este campo científico o adjetivo de escolar ou acadêmica, mas pensa no sentido, na função e significado que este conhecimento assume em diferentes contextos.

Feita esta ressalva, voltemos aos elementos. A partir de uma leitura exploratória dos artigos do Boletim Geográfico que compõem o recorte desta análise, verificamos que o conceito de Orientação Moderna está no centro de suas obras, sendo a ponte, para o autor, desta unidade entre pesquisa e ensino na Geografia. Tal conceito é título de um dos seus artigos publicados no Boletim Geográfico. Trata-se de texto que teve sua primeira publicação no livro já citado neste artigo “A Metodologia do Ensino Geográfico”. Tal concepção se assenta na construção de argumentos geográficos que compreendam os fenômenos da realidade considerando sua localização, distribuição e correlação de fenômenos, sendo esta uma das

principais rupturas teórico-metodológicas em relação à Geografia que o autor denomina de antiga:

Assim podemos dizer que a Geografia Antiga estudava o universo e seus habitantes enquanto que a Geografia Moderna estuda o universo em relação aos seus habitantes. A geografia deixou de ser um estudo estranho ao homem. O canal do Panamá é assunto de Geografia porque se relaciona ao homem como morador do Globo, enquanto que os canais de Marte ficam no domínio exclusivo da astronomia... ou pelo menos dos geógrafos marcianos (CARVALHO, 1943c, p. 9)

Neste trecho, o fator humano, pensado como elemento a ser considerado na construção das explicações geográficas também surge como uma das características que definem a Orientação Moderna da Geografia. Vale ressaltar que se trata ainda de uma visão de homem como indivíduo abstrato, próprio dos pressupostos teóricos do Positivismo, uma das fontes epistêmicas da institucionalização da ciência geográfica no Brasil e da concepção política liberal na qual Delgado de Carvalho acreditava e que estava exposta em sua concepção de Geografia. Mas já significa avanços no sentido em que coloca a necessidade de entender as relações entre os fenômenos naturais e humanos na organização espacial. Representa importante tensionamento, uma vez que coloca em questão o lugar da Geografia no campo científico. Afinal, trata-se de uma ciência tributária das ciências da natureza ou das ciências sociais? Para Carvalho é da relação entre homem e natureza que a Geografia, como ciência moderna, deve se preocupar.

Outro ponto a ser observado por Carvalho neste texto é a necessidade de compreender a dimensão geográfica dos fenômenos que estão, especificamente, no seu sentido de localização, muitas vezes desprezado. Trata-se de princípios que justificam a existência do campo científico da Geografia. Para o autor, não existem fatos geográficos a priori, assim como não há fatos históricos ou sociológicos. São os princípios de análises que os qualificam. Recorramos às palavras do próprio autor para expor de forma mais clara esta ideia: “um assunto qualquer pode em si não ser argumento geográfico, como vimos, mas, segundo o modo de ser tratado, pode entrar ou não na geografia. São as suas correlações que o tornam geográfico” (CARVALHO, 1943c, p. 9).

Em seu texto, Carvalho apresenta os três princípios de análise que fundamentam a construção de uma interpretação geográfica da realidade: localização, distribuição e correlação dos fenômenos. Estes três princípios são fundamentais no processo de ruptura epistemológica representado pela Orientação Moderna, uma vez que possibilitam a construção de relações causais ausentes na Geografia meramente descritiva. Na Geografia

descritiva, os fenômenos eram concebidos como realidades em si, explicados pelas suas próprias características, em um processo de absolutização das localizações. A partir destes três princípios, toda localização passa a ser relativa, pois só pode ser entendida na relação com a distribuição e a correlação com outros fenômenos. Esta capacidade de construir argumentos geográficos a partir de relações causais é um dos objetivos da Orientação Moderna em Geografia e um dos pilares da unidade entre pesquisa e ensino desta ciência. Em outros termos, está na base da ação do geógrafo, seja como professor do ensino secundário, da universidade, ou como pesquisador *stricto sensu*.

Estes princípios são retomados em textos posteriores e dialogam com aquilo que o autor vai denominar de características do Estudo Geográfico: descrição, explicação e nomenclatura. A crítica à Geografia Descritiva que o autor faz não significa desconhecer a importância que a descrição tem no processo de construção da interpretação geográfica da realidade. Trata-se de dar-lhe o sentido de uma etapa fundamental de construção do argumento geográfico que precisa estar imbricada nas outras etapas (explicação e nomenclatura). Mesmo a esta, que parecia ter sido escuraçada da Geografia a partir de sua institucionalização como ciência moderna, Carvalho atribui valor de importância no processo de construção da interpretação geográfica da realidade e do seu ensino. Para o autor,

Um mínimo de nomenclatura é, pois necessário. O perigo para o ensino é, pois, dar-lhe exclusividade ou importância exagerado, porque a nomenclatura deve estar a serviço da descrição e da explicação e não a descrição e explicação a serviço da nomenclatura, fora casos excepcionais. A nomenclatura é chamada, e não chama. Quando não justifica descrição, nem explicação, ela não vem ao caso (CARVALHO, 1945a, p. 1667).

Para Carvalho, o não entendimento desta relação entre descrição, explicação e nomenclatura resulta, tanto na pesquisa como no ensino de geografia no excesso de termos técnicos, acentuando o caráter mnemônico, de recitação da Geografia. Aqui o autor apresenta a importância do problema da linguagem como questão didática no processo de renovação na pesquisa, no ensino e na formação de professores em Geografia.

Os nomes devem ser conhecidos, especialmente nos primeiros anos de estudo, começando pelos de uso mais comuns, mais próximos, ligados à vida de todo dia. Mas é dever do mestre nunca deixar um nome isolado, sem conexão, sem relações de causalidade ou de finalidade. O número de assuntos a ensinar pode variar, mas nunca poderá dispensar a relação direta ou indireta com o centro de interesse, o homem (CARVALHO, 1943c, p. 10)

O problema de uma geografia apenas descritiva ou apenas nomenclatura está no fato de que é incapaz de se mostrar na vida. Trata-se de lista de nomes, lugares, que pouco faz sentido para aqueles que têm contato com eles. Daí a importância de que na Orientação Moderna, a geografia esteja na vida, na realidade, no cotidiano. É preciso que o nome evoque lembranças, permita associações, ideia semelhante à encontrada em texto de P. Vidal de La Blache publicado no Boletim Geográfico nº 1:

É necessário deixar impresso nos nossos alunos o hábito de que cada vez que se pronuncie o nome de uma localidade sintam a necessidade e o desejo de saber onde se encontra, em que parte do globo, em que posição em relação à que eles ocupam, em condições de extensão e distância em relação com aquelas que podem apreciar diretamente por si próprios. Muitos dos preconceitos e ideias falsas deste mundo procedem de que não sabemos localizar (LA BLACHE, 1943, p.19).

A citação deste trecho do texto de La Blache nos possibilita inferir as possíveis influências do autor francês na construção do conceito de Orientação Moderna de Geografia que irá nortear os trabalhos de Delgado de Carvalho. A construção de um argumento geográfico que possibilite, a partir da localização dos fenômenos, construir relações causais, para além da mera descrição e nomenclatura é um dos objetivos que Carvalho busca alcançar e difundir com o seus textos.

Construindo a unidade: as palestras na Universidade do Ar

Os textos de Delgado de Carvalho apresentados na seção “Comentários” do Boletim Geográfico no período de análise desta pesquisa resultam de palestras proferidas pelo autor na Universidade do Ar, proposta de formação continuada de professores à distância criada pela Radio Nacional em parceria com Ministério da Educação e Cultura em 1941. A Universidade do Ar vai ao encontro das propostas do governo Vargas de criar um sistema nacional de educação, parcialmente concretizado pelas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Em ambas, a geografia aparece como componente curricular do ensino secundário e por isso está presente como formação oferecida através da Universidade do Ar. Nas palestras proferidas como professor da Universidade do Ar, Carvalho busca apresentar aos professores secundários de geografia os princípios, fundamentos e característica da

Orientação Moderna para a pesquisa e o ensino desta ciência, como fica claro no trecho a seguir, retirado da aula inaugural:

O objetivo do curso de Geografia Geral e do Brasil, que ora inicio, é trazer aos meus colegas, professores secundários e aos estudiosos dos assuntos geográficos, uma contribuição metodológica principalmente. A minha ambição seria poder, em poucas palavras, estabelecer claramente qual o meu conceito de geografia moderna e quais os meios que se recomendam à nossa atenção para obter os resultados pedagógicos visados pelo ensino da matéria (CARVALHO, 1944b, p. 381).

Nesta primeira palestra proferida, o autor desenvolve uma ação didática para exemplificar aos ouvintes a ruptura epistemológica representada pela Orientação Moderna, baseada, como explicitado por Carvalho, nas proposições de Paul Vidal de La Blache. Apresentando duas formas de exposição geográfica (título da palestra), o autor passa a demonstrar a importância que a explicação e as relações causais entre os fenômenos humanos e naturais assumem na interpretação geográfica da realidade a partir da Orientação Moderna, superando a ênfase na descrição e na nomenclatura que até ali tinham predominado na Geografia, tanto no ensino quanto na pesquisa.

Retomando o tema na palestra posterior, ao tratar da Característica do Estudo Geográfico, Delgado aponta que o reconhecimento da importância da explicação na interpretação geográfica não significa excluir definitivamente a descrição e nomenclatura como momentos metodológicos também fundamentais na ciência geográfica, como já havia apontado no texto sobre a Orientação Moderna. Mesmo a nomenclatura, que foi, durante muito tempo, sinônimo de uma geografia pouco atraente e significativa no ensino e na pesquisa tem o seu valor reconhecido por Carvalho.

Nomenclatura não é Geografia, mas é indispensável à geografia porque delimita, localiza, precisa. De que serviria uma bela descrição de um cone vulcânico, de suas explosões com bombas, escória, cinzas, lavas, seguida de uma explicação das condições em que se produzem os fenômenos se não é revelado, como tipo deste mecanismo, o nome do Etna ou do Vesúvio (...). Quem se lembraria de substituir o nome de seus amigos pelos respectivos índices cefálicos, estaturas e números de telefone, sob o pretexto de ser mais preciso e científico? (CARVALHO, 1945a, p. 1668).

Nesta discussão trazida por Carvalho, fica claro um dos traços de seus trabalhos: para o autor, as rupturas epistemológicas não podem ser feitas renegando todas as conquistas que um determinado campo científico alcançou até aquele presente momento. Ao contrário, é

do diálogo sobre os limites e possibilidades que determinadas concepções teórico-metodológicas possuem na interpretação da realidade que se constrói outras propostas, nas quais os sentidos dos termos são modificados, substituídos, transformados. E é exatamente este movimento que explica o entendimento que o autor dá a descrição e a nomenclatura na Orientação Moderna da Geografia.

Na 3ª Palestra, o autor busca apresentar aos ouvintes o que considera como o diferencial em um estudo geográfico. Para Carvalho, a interpretação, a descrição e a nomenclatura são processos de construção do conhecimento presentes em outras ciências que também buscam, naquele momento, o seu reconhecimento, validade e legitimidade como modernas. No entanto, a especificidade do estudo geográfico consiste em privilegiar o fator de posição, ou seja, o fato de que as relações entre os homens e a natureza podem ser lidas também a partir da localização das mesmas.

A compreensão desta especificidade implica em mudanças metodológicas no ensino de Geografia que envolve a busca de um processo educativo que privilegie a construção do pensar geograficamente, entendida pelo autor como a capacidade que o aluno desenvolve ao construir um sentido de orientação, ou melhor, um sentido geográfico, título de sua palestra. Tal sentido pressupõe a capacidade de entender a sua posição no mundo, sempre relativa, uma vez que intercala diferentes escalas de interrelação de fenômenos. E para tanto, neste processo de construção do sentido geográfico, a alfabetização cartográfica desempenha papel fundamental, sendo uma das ações didáticas necessárias para a construção da Orientação Moderna da Geografia no Ensino Secundário. Para o autor, dialogando com as ideias de Preston James:

É extraordinário o número de adultos que julgam estar lendo um mapa, carta topográfica ou atlas e, entretanto, não estão percebendo o significado real de grande parte do seu conteúdo. É o que o autor chama de analfabetismo do mapa, inadmissível numa democracia culta. O mapa, sendo uma forma de simbolismo, precisa ser interpretado e ao mestre de geografia cabe a função de educar o estudante, capacitando-o a tirar do mapa tudo quanto nele se acha contido (CARVALHO, 1945b, p. 9).

Além da alfabetização cartográfica, Carvalho aponta as excursões geográficas e a leitura da paisagem como procedimentos metodológicos importantes para a construção do sentido geográfico dos alunos. Tais procedimentos possibilitam a construção de um ensino de geografia vivo, vinculado à vida dos alunos e, portanto, capaz de lhes despertar o interesse e a motivação. Todos os procedimentos apontados pelo autor nesta reconstrução do ensino

de Geografia precisam ser pensados à luz dos conceitos, princípios e práticas da Orientação Moderna de Geografia.

Para que esta discussão possa avançar, tornando-se movimento de renovação concreta do ensino de Geografia, Carvalho aponta para a necessidade da produção de compêndios a partir da Orientação Moderna. Até ali, os compêndios existentes eram listas de nomes, localizações absolutas, sem uso da linguagem gráfica e cartográfica, fundamentais na construção da argumentação geográfica baseada nos princípios da localização, distribuição e correlação de fenômenos. Para o autor, as ilustrações nos compêndios não podem cumprir uma função decorativa, mas possibilitar interpretações, fornecer subsídios para a interpretação geográfica da realidade. Para Carvalho (1945, p. 820):

Isso me leva a uma discussão que já é tarde para iniciar agora: a necessidade que há de um compêndio trazer ilustração adequada ao assunto que trata. Os primeiros compêndios ilustrados aos quais me referi, há pouco, em tons alarmados, pareciam desconhecer esta indispensável ligação. As fotografias, aliás, quase sempre em péssimas reproduções, nada tinham com o texto: a relação era toda indireta como se num tratado de culinária, viessem clichês referentes à arte dentária exclusivamente (1945d, p. 820)

Neste processo de construção de novos materiais e procedimentos teórico-metodológicos, Carvalho destaca um conceito para o qual atribui importância fundamental, seja na pesquisa ou no ensino da Geografia. Trata-se do conceito de Região Natural. Para o autor, tal conceito cumpriu um papel fundamental na transição epistemológica da Geografia Descritiva à Geografia Explicativa. Até o momento da institucionalização desta ciência no país, com a Geografia exclusivamente descritiva, as divisões regionais propostas e utilizadas, seja na organização do território nacional, no ensino ou na pesquisa, eram baseadas na divisão administrativa, pautada nas bacias fluviais como únicos elementos delimitadores. As regiões eram pré-definidas, o que excluía do ensino da geografia a investigação sobre os elementos e suas relações constituintes. Cabia ao professor de Geografia apenas enumerar e descrever os elementos naturais e humanos presentes em cada uma destas regiões administrativas, sem discutir suas causas e relações. A ênfase estava, portanto, na descrição e na nomenclatura.

Com o advento do conceito de Região Natural e de todo o debate epistemológico e metodológico que o acompanhou, há, portanto, uma importante ruptura:

Essa divisão por Região Naturais virá, pois, apenas como um plano de trabalho, uma tímida prestação contra os métodos da geografia administrativa erigidos em princípios absolutos, desnaturalizando a fisionomia da Geografia pátria, falseando o espírito geográfico das gerações escolares e afastando dos estudos geográficos os que neles só encontram descrições áridas, nomenclaturas sobrecarregadas, ausência total de vida e de interesse (CARVALHO, 1944b, p. 13)

O movimento epistêmico que a Região Natural representa diz respeito ao fato de que a própria ideia de Região, seu conceito e critérios de identificação terem se tornado objetos de discussão, tanto na geografia acadêmica como na escolar. Não se trata mais de uma região como realidade pré-definida, sem movimento, mecânica. Ao contrário, o conceito de região natural traz a necessidade de compreender as relações entre os fenômenos naturais e físicos na organização da diversidade espacial, produzindo interpretações que possibilitem a definição de regiões. Neste sentido, o próprio processo de definição de uma região passa a ser objeto de estudo, com importante potencial didático uma vez que leva o aluno a olhar para a realidade, seus fenômenos e suas possíveis relações, percorrendo o caminho metodológico que, partindo da descrição e nomenclatura, constrói a explicação. Como aponta o autor:

Ora, nestas condições, é na região natural, concepção complexa como vimos, que ressaltam e se salientam especialmente as relações entre os fenômenos numa área geográfica definida. Daí o seu valor didático, daí também a aparente dificuldade que oferece aos que, até agora, se limitaram a nomenclaturas e simples descrições sem jamais cogitar em explicar, em estabelecer relações de causalidade entre fenômenos. Devido a esta grande lacuna, a Geografia do passado foi seca e sem interesse; foi disciplina de pura memória (CARVALHO, 1944b, p 17).

Neste trecho, fica explícita a relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica. A revolução epistemológica representada pela Região Natural significa também uma revolução didática, que alimenta a transformação epistêmica, configurando-se assim, uma nova ciência geográfica, que possibilita a formação de sujeitos, pela pesquisa e pelo ensino, capazes de enfrentar os muitos desafios do tempo em que Carvalho produziu sua obra.

No texto que fecha a contribuição do autor ao Boletim Geográfico no período analisado nesta pesquisa, Carvalho propõe aos docentes da educação básica a organização de ações didáticas a partir daquilo que denomina de unidades de trabalho. Tais unidades teriam o objetivo de criar um processo de continuidade da ação docente que possibilitasse aos alunos o entendimento da relação entre os conteúdos, dando assim a ideia de que o trabalho educativo possui clareza de objetivos a serem alcançados. Neste texto, fica clara a influência

da Escola Nova, principalmente em sua concepção de ensino-aprendizagem, em que discute a relação entre conteúdo, experiência e vida como central no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Partindo desta concepção, é fundamental que as unidades de trabalho sejam pensadas como “um programa de experiências” (CARVALHO, 1945, p; 235), que possibilitem aos alunos, a partir de uma postura ativa, participar do processo educativo. É nesta perspectiva que o autor apresenta a sua concepção de unidade de trabalho:

Uma unidade corresponde, por conseguinte, a um período mais ou menos longo, durante o qual existe um propósito específico, dentro do propósito mais geral de adquirir conhecimento sobre a matéria. Este propósito, e toda insistência sobre isso será pouca, este propósito deve ser conhecido do professor e dos alunos, deve ser discutido e nunca perdido de vista (CARVALHO, 1945g, p. 236).

Nestas unidades, o trabalho está organizado em torno dos objetivos a serem alcançados pelos alunos ao final do processo. Não se trata de medir a quantidade de conteúdos que um aluno é capaz de memorizar, como se fazia no ensino de geografia meramente nomenclatural, mas de entender que interpretações geográficas ele é capaz de fazer ao final do processo, articulando assim, o conhecimento geográfico as suas experiências de vida. Para isso, é fundamental que o professor construa ações didáticas que vão do mais simples ao mais complexo, respeitando as capacidades dos alunos, sem, no entanto, menosprezar as suas potencialidades.

Portanto, são estas algumas das contribuições de Delgado de Carvalho extraídas do Boletim Geográfico. Muito mais há para explorar de sua obra, mas, momentaneamente, foge ao escopo e fôlego do pesquisador.

Considerações Finais

Pela análise dos textos de Delgado de Carvalho no Boletim Geográfico, no período entre 1943-1947, escopo desta pesquisa, é possível verificar que a Orientação Moderna é o eixo principal através do qual o autor desenvolve a sua argumentação e que sustenta a unidade entre pesquisa e ensino no contexto da institucionalização da Geografia no Brasil. Como dissemos, para Carvalho a dicotomia entre a Geografia Escolar e Acadêmica não está posta em sua obra, inclusive, pelo fato aludido no início deste artigo da dupla vinculação do autor

(como professor do ensino secundário e professor universitário de Geografia). A todo o momento, nos textos aqui analisados, Carvalho pensa nas implicações da Orientação Moderna levando em consideração a formação do geógrafo, do professor e do estudante, seja do ensino superior, seja da educação secundária.

Para Carvalho, a Orientação Moderna tem este potencial de fomentar a unidade, uma vez que possui potencial analítico tanto para a construção de novas ações teórico-metodológicas do geógrafo em sua busca de compreender e intervir na realidade, quanto para a atuação dos professores de Geografia na Educação Básica. Indo além do descritivismo geográfico, almeja entender a correlação de fenômenos em suas diferentes escalas espaciais de ocorrência, reconhecendo a especificidade do fator posição / localização nos estudos geográficos. Não se trata, como vimos, de romper com tudo o que tinha sido a Geografia até o momento, mas construir a partir do diálogo com os conceitos e práticas que tinha norteado esta ciência até então.

Em certa medida, interpretamos este cuidado do autor em não agir como um rolo compressor, um arado que deixa terra arrasada para trás como estratégia com o intuito de possibilitar a um número cada vez maior de sujeitos se apropriarem da Orientação Moderna de Geografia. Na literatura científica sobre pesquisas acerca de mudanças curriculares (GOODSON, 1995), verificamos que uma das principais reclamações dos docentes da educação básica é que, a cada nova proposta, tudo ou quase tudo do que havia sido construído é posto de lado, o que leva tais docentes a desacreditarem no processo depois de algum tempo. Dialogar com os saberes dos professores, suas concepções de geografia, pesquisa e ensino, são pontos importantes na tentativa de construir novas proposições para esta ciência.

Como dissemos no início deste artigo, é vasta a obra de Delgado de Carvalho e por isso ainda vasto o campo de pesquisa sobre as contribuições do autor para a Ciência Geografia. De toda forma, o recorte metodológico desta pesquisa nos possibilitou um olhar mais atento para um dos temas que consideramos mais importantes para que avancemos na unidade na ciência geográfica na atualidade. Tal unidade não significa monotonia teórico-metodológica, mas pressupõe um debate franco e aberto acerca dos princípios que devem nortear a prática desta ciência no mundo contemporâneo. Em nossa perspectiva, é neste debate que podemos reconstruir a unidade, hoje bastante tênue, entre o ensino e a pesquisa na ciência

Geográfica. E para tanto, as obras de Delgado de Carvalho tem muito a contribuir neste processo.

Referências bibliográficas

BARROS, N. C. C. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da Educação Liberal. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2008.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, D. Geografia e estatística. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 2, 1943a.

_____. Geografia das Línguas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 4, 1943b.

_____. A Orientação Moderna. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 12, 1943c.

_____. Uma concepção fundamental da Geografia Moderna: a Região Natural. **Boletim Geográfico**, nº 13, 1944a.

_____. "A exposição geográfica" IN: **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 19, 1944b.

_____. As três características do Estudo Geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 23, 1945a.

_____. O sentido Geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 25, 1945b.

_____. Os dados morfológicos preliminares. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 27, 1945c.

_____. Compêndios e ilustrações. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 30, 1945d.

_____. O estudo da paisagem. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 32, 1945e.

_____. A evolução da Geografia Humana. **Boletim Geográfico**, nº 33, 1945f.

_____. As unidades de trabalho e suas aplicações práticas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, nº 51, 1945g.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, São Paulo, nº 2, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991

FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

GOODSON, Y. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 1, 2001.

LA BLACHE, P. V. de La. A Geografia na Escola Primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, nº 1, 1943.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la Cultura Escolar. **Boletín de la A.G.E**, nº33, 2002.

_____. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V e MUNHOZ, G. B. (Orgs.) **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

MENEZES, M. L. P. A Geografia de Delgado de Carvalho. **Revista Geografia**, Juiz de Fora, MG, nº1, 2011.

MORMUL, N. M. e GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e projeto de Sociedade no início do século XX no Brasil: reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, RS, nº 93, 2014.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, nº 15, 2000.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, nº 15, 2000.

_____. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis**, São Paulo, nº 1, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VLACH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZUSMAN, P. e PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política. **Terra Brasilis**, São Paulo, nº 1, 2000.