Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO BRASIL E NA ARGENTINA

Eduardo Donizeti Girotto
egirotto@usp.br

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Doutor do Departamento de Geografia da USP. Endereço: Avenida Prof. Lineu Prestes, 338, sala E-3, Cidade Universitária. CEP 05508-000. São Paulo/SP.

RESUMO

O presente trabalho analisa as principais concepções de ensino de geografia presentes nas primeiras décadas do século XX no Brasil e na Argentina e é resultado de pesquisa realizada no segundo semestre de 2016 na Universidade de Buenos Aires (UBA), parte do Programa Centros Associados de Pós-Graduação Brasil/ Argentina, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos um amplo levantamento dos textos sobre ensino de geografia escritos nas primeiras décadas do século XX no Brasil e na Argentina e optamos pela análise daqueles que mais tiveram influência neste debate naquele contexto. No Brasil, os autores escolhidos foram Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Na Argentina, optamos pelos trabalhos de Federico Daus y Romualdo Ardissone. A partir da análise dos textos, foi possível compreender a proximidade teórica e conceitual das obras destes autores sob a influência da escola de geografia francesa, com especial destaque para as ideias de Paul Vidal de La Blache. Além disso, a adoção do método indutivo pelos quatro autores e a consequente defesa da abordagem regional no ensino de geografia são aspectos que tiveram destaque nas obras analisadas.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Epistemologia. Brasil. Argentina. Região.

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX EN BRASIL Y ARGENTINA

RESUMEN

El presente trabajo analiza las principales concepciones acerca de la enseñanza de la geografía en las primeras décadas del siglo XX en Brasil y Argentina y es resultado de investigación desarrollada en el segundo semestre de 2016 en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tal instancia hace parte del Programa Centros Asociados de Posgrado Brasil/Argentina financiado por la Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para el desarrollo de la investigación, hicimos un amplio levantamiento de los textos sobre la enseñanza de la geografía en las primeras décadas del siglo XX en Brasil y Argentina y elegimos analizar algunos por su capacidad de influencia en la construcción de la enseñanza da la geografía en los dos países. En Brasil, los autores elegidos fueran Delgado de Carvalho y Aroldo de Azevedo; en la Argentina, elegimos los trabajos de Federico Daus y Romualdo Ardissone. A partir del análisis de los textos fue posible comprender la proximidad teórica y conceptual de las obras de estos autores bajo la influencia de la escuela de geografía francesa, con especial destaque para las ideas de Paul Vidal de La Blache. Además, la adopción del método inductivo por los cuatros autores y la consecuente defensa del abordaje regional en la enseñanza de la geografía son aspectos que tuvieron destaques en las obras analizadas.

PALABRAS-CLAVE

Enseñanza. Epistemologia. Brasil. Argentina. Región.

Introdução

A consolidação da geografia enquanto ciência moderna é um processo que se configura, de forma mais evidente, a partir da segunda metade do século XIX no continente europeu. A partir das primeiras décadas do século XX, tal processo se desenvolve também no Brasil e na Argentina sob a influência das principais discussões teóricas e metodológicas ocorridas, em especial, na França e na Alemanha. O contato com estas discussões deixará profundas marcas nos primeiros cursos superiores de Geografia nos dois países, com influências bastante amplas no processo de formação de professores e de ensino de geografia.

No entanto, apesar desta proximidade contextual do processo de consolidação da geografia como ciência moderna no Brasil e na Argentina, ainda são poucos os estudos que buscam discutir as semelhanças e diferenças presentes nos mesmos. No caso das pesquisas em história do ensino de geografia, esta ausência de análises é ainda mais evidente. Neste sentindo, o presente trabalho visa contribuir na superação desta lacuna e,

por isso, analisa as principais concepções sobre o ensino de geografia presentes nos textos escritos por geógrafos brasileiros e argentinos nas primeiras décadas do século XX. Trata-se do resultado de uma investigação desenvolvida no segundo semestre de 2016 na Universidade de Buenos Aires, o que nos possibilitou o acesso a um amplo acervo documental ainda não digitalizado, fundamental para a construção de uma pesquisa a partir de fontes primárias. É importante destacar que tal investigação faz parte do Programa de Centros Associados de Pós-graduação financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um amplo levantamento dos textos sobre o ensino de geografia publicados nos dois países nas primeiras décadas do século XX e escolhemos alguns para construir uma análise mais detalhada. A escolha se deu em razão da importância que tiveram tais obras e autores naquele contexto, em especial, por sua capacidade de influência nos debates posteriores sobre o tema. No Brasil, os autores escolhidos foram Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Na Argentina, escolhemos os trabalhos de Federico Daus e Romualdo Ardissone.

A escolhas das obras de Daus e Ardissone para construir a análise na qual se baseia este trabalho se deu pelo papel que ambos desempenharam no processo de constituição da geografia como ciência moderna na Argentina. Tanto Daus como Ardissone ocuparam posições importantes na Universidade de Buenos Aires. Federico Daus ocupou a cátedra de Geografia Física desta universidade entre os anos de 1942 e 1953. Já Romualdo Ardissone (que hoje dá nome ao Instituto de Geografia da Universidade de Buenos Aires) foi catedrático de Geografia Humana da mesma entre os anos de 1938 e 1953. Em certa medida, o lugar ocupado por estes autores no interior do campo científico da geografia ajuda-nos a compreender a importância e a capacidade de influência que tiveram suas obras no processo de consolidação da ciência geográfica na Argentina.

Processo semelhante pode ser encontrado quando analisamos a influência desempenhada pelas obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo no processo de consolidação da ciência geográfica no Brasil. Em trabalhos anteriores, demonstramos a importância destes autores na construção de propostas de ensino e pesquisa em Geografia que contribuíram na definição dos primeiros cursos superiores desta ciência no país, bem como na articulação entre tais cursos com a formação de professores e o ensino de geografia. Aroldo de Azevedo foi o primeiro catedrático de Geografia do Brasil da Universidade de São Paulo, formada em 1934 e um dos principais autores de livros didáticos naquele período. Delgado de Carvalho teve uma importante atuação na

reforma curricular do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, bem como na formação de professores. Seu livro "Metodologia do Ensino Geográfico", de 1925, foi, durante muito tempo, a principal referência para este campo de estudos.

Portanto, é possível perceber que os quatro autores escolhidos, seja por suas ideias, seja pelo lugar que ocuparam no campo cientifico, ou, no limite, pela confluência destes dois processos, tiveram importância fundamental para a definição dos primeiros debates, perspectivas e consolidação da geografia como ciência moderna nos dois países. E é este o principal motivo que nos levou a escolha dos mesmos para a discussão aqui desenvolvida.

Para análise, optamos por expor os conceitos dos autores argentinos (Daus e Ardissone) como elementos centrais da narrativa e a partir deles buscamos os pontos de convergência com as obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Tal opção de escrita se assenta no maior conhecimento que temos das obras dos autores brasileiros, o que nos força, assim, a um olhar mais detalhado sobre a novidade deste trabalho, qual seja, as concepções presentes sobre o ensino de geografia nos dois autores argentinos

Escola, Geografia e Sociedade no Brasil e na Argentina: algumas considerações

Como dissemos, o principal objetivo deste trabalho é analisar as concepções sobre ensino de geografia presente nas obras de autores argentinos e brasileiros que tiverem importante participação no processo de institucionalização da ciência geográfica nos dois países. Para tanto, é fundamental compreendermos as semelhanças e diferenças no que se refere ao processo de construção da educação pública nos dois países, admitindo assim que o entendimento do lugar e da função do ensino de geografia só pode ser compreendido no interior deste processo.

Um primeiro elemento a ser levado em consideração é a diferença de temporalidade e de dispersão territorial deste processo nos dois países. Apesar do projeto de construção de um modelo de escola pública a ser difundido para todo o pais remontar, no Brasil, à 1837, com a fundação, ainda no período regencial, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o mesmo nunca se realizou de forma plena. A história da educação pública no Brasil é profundamente marcada pela seletividade e desigualdade de um sistema que ainda não se expandiu quantitativa e qualitativamente, alcançando todos os sujeitos sociais que o demandam, argumentos presentes nas obras de autoras como Spósito (1993) e Algebaile (2009).

Se olharmos para os dados atuais, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Figuras 1 e 2) podemos verificar esta característica da escola pública brasileira ainda bastante presente. Apesar dos avanços verificados nas últimas duas décadas, principalmente no que se refere a universalização de matrículas no Ensino Fundamental, ainda estamos muito distantes de um processo que garanta o acesso à educação básica de qualidade para toda a população brasileira, sendo que o quadro mais crítico se encontra no ensino médio, como podemos observar a seguir:

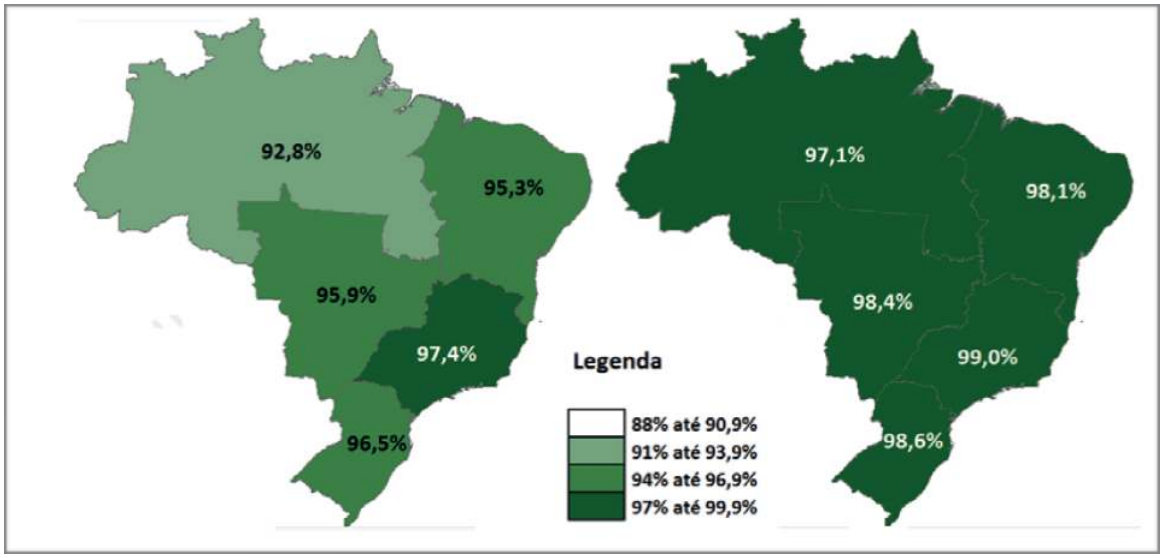

Figura 1: percentual de população de 6 a 14 anos que frequentava a escola, por grandes regiões, em 2004 e 2013
Fonte: INEP, 2016.

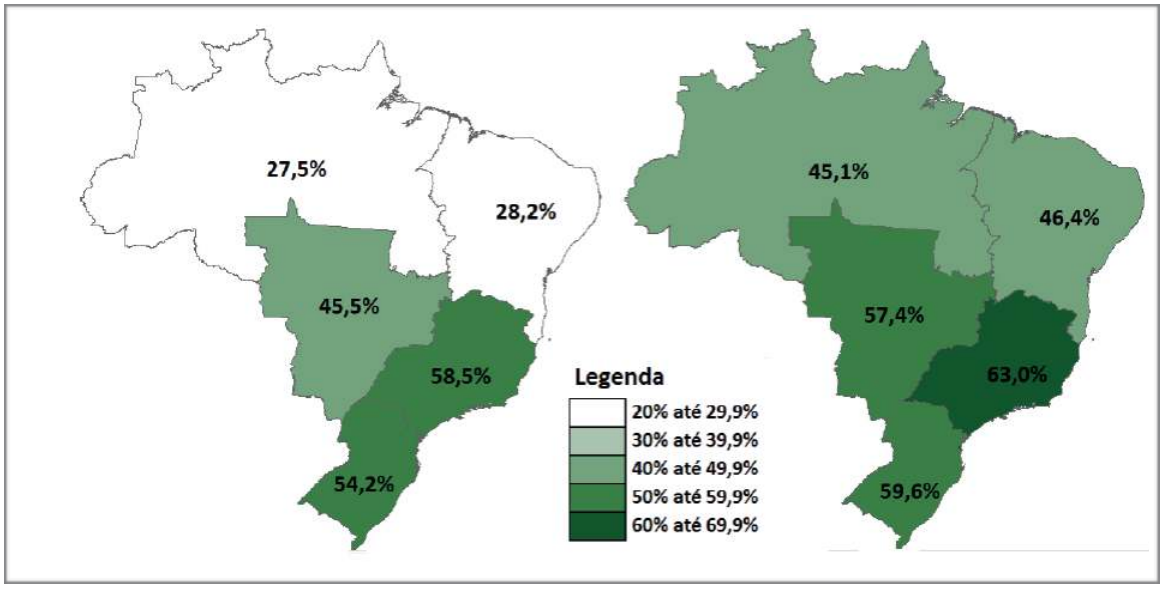

Figura 2: percentual de população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio por grandes regiões, em 2004 e 2013.
Fonte: INEP, 2016

Em certa medida, trata-se de um processo que resulta da falta de políticas públicas que articulem um projeto de educação vinculado ao desenvolvimento do território nacional. Apesar de algumas tentativas durante o governo de Getúlio Vargas, com as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema que construíram os primeiros movimentos para a elaboração de um sistema nacional de educação, foi apenas com a lei 5692/71, promulgada durante o regime militar, que a expansão da escolarização pública se apresentou de forma mais explícita no plano legal. No entanto, sua efetivação precisa ser compreendida como um processo espaço-temporalmente desigual, como podemos verificar na análise dos mapas anteriores, ocorrendo em diferentes momentos e ainda bastante distante de seu pleno alcance. Dessa forma, a distância entre o plano legal e a efetivação do processo de expansão da escolarização pública tem contribuído, historicamente, no aprofundamento da desigualdade do sistema educacional brasileiro. Um dado ajuda a compreender este processo: em 2016, existem ainda mais 1.650.00 jovens entre 15 e 17 anos que não tiveram acesso à educação formal (INEP, 2016).

No caso da escola pública Argentina, sua história remonta a construção do estado nacional, com maior intensidade a partir da segunda metade do século XIX. Após a independência do país, iniciada em 1810 e reconhecida em 1816, se inicia um amplo processo de construção do Estado Nacional Argentino. Tal construção está assentada em dois pilares principais: expansão / conquista territorial e a construção de um sistema nacional de educação pública. Tais pilares são complementares: ao mesmo tempo em

que o recém-formado Estado Argentino, a partir de Buenos Aires, avançava sobre os territórios dos povos originários, seja na região noroeste, seja na região Sul, subjugando-os, era preciso criar e difundir um discurso de unidade nacional a partir da ideia de nação e de povo que interessava as elites portenhas. Neste sentido, os Colégios Nacionais (Figura 3), construídos em diferentes províncias a partir de 1850, cumpriram a função de fazer com que este discurso se espraiasse por todo o território nacional.

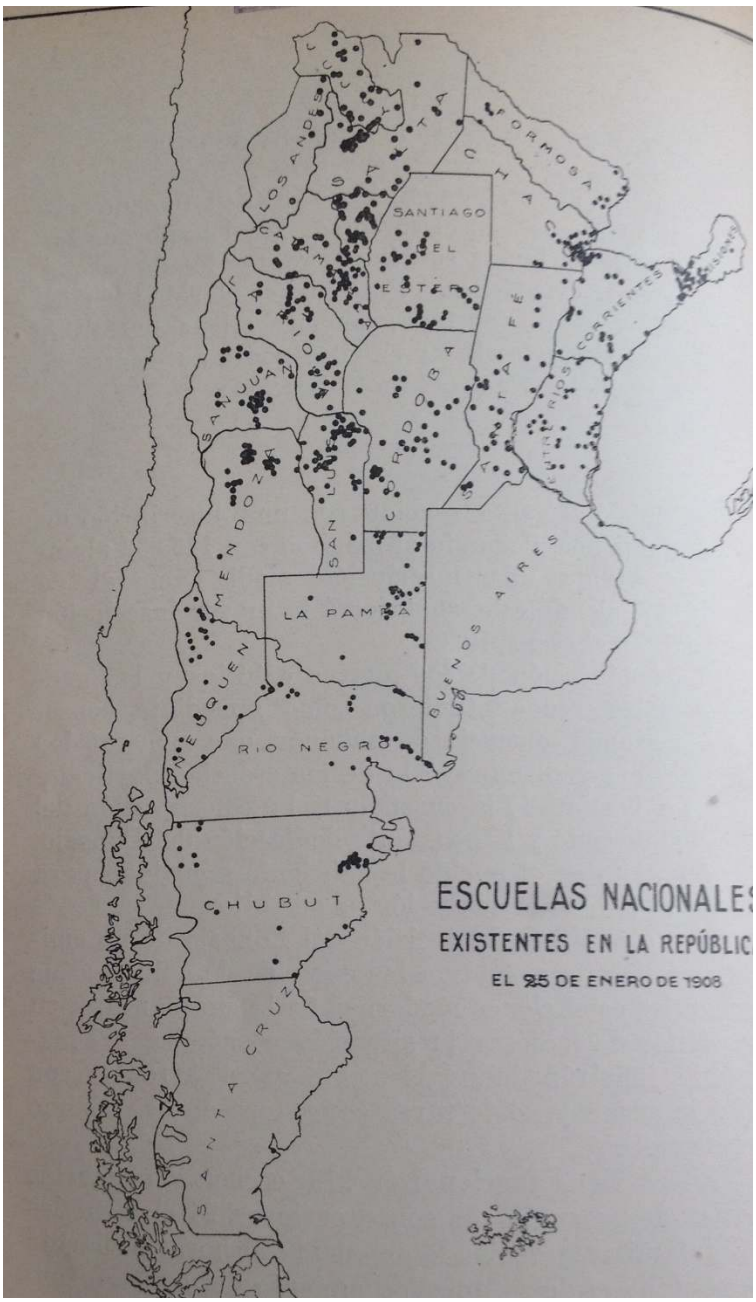

Imagem 3: Distribuição dos Colégios Nacionais Argentinos em 1908
Fonte: El monitor de la educación común, 1910.

Pela imagem anterior, é possível perceber a territorialização da escola pública argentina no início do século XX, demonstrando a sua presença em diversas províncias do país, o que criava as condições para a difusão do discurso nacional. Sendo assim, a construção de um sistema nacional de educação pública cumpriu uma função estratégica no desenvolvimento e consolidação territorial do pais, sendo o conhecimento geográfico fundamental neste processo em uma dupla dimensão: como saber de controle e expansão territorial e como saber escolar, difusor de um ideal de nação, capaz, inclusive, de ocultar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos e territórios argentinos.

Em ambos o contexto, apesar de sua desigual distribuição territorial, a geografia, como disciplina escolar, cumpriu a função de difundir uma certa ideia de unidade nacional, que buscava apaziguar os movimentos de autonomia territorial presentes em ambos os países. Não se pode considerar fenômeno sem importância a criação do colégio Pedro II que no Brasil se deu no contexto das rebeliões regenciais que significaram um intenso processo de questionamento a unidade territorial brasileira. Além do uso da guarda nacional e da profunda repressão aos movimentos separatistas daquele contexto, o governo brasileiro viu na construção de uma escola pública nacional um dos elementos que poderiam produzir a tão almejada nação brasileira.

No entanto, apesar destas diferenças do ponto de vista estrutural, existem elementos que aproximam as concepções acerca da educação e da escola pública presentes nos dois países na transição do século XIX. Trata-se da influência das ideias do movimento da Escola Nova nas obras dos principais autores dos países que discutiram as diferentes problemática da constituição de um sistema nacional de educação. No caso Argentino, tal influência está diretamente relacionada a obra de Amadeo Jacques (1813-1865), educador de origem francesa, que esteve à frente da reforma educacional lançada em 1865, ano de sua morte. Os princípios desta reforma, feita a partir de suas experiências como diretor do Colégio Nacional de Tucumán e, posteriormente, do Colégio Nacional de Buenos Aires, dialogam, diretamente com as ideias escolanovistas, em especial, o método indutivo que, reconhecendo o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento, propõe a reorganização curricular a partir da abordagem de elementos presentes, de forma mais direta, na vida dos estudantes. Além disso, segundo Puiggrós (2016), os principais periódicos que tratavam do tema educacional cumpriram a função de difusores das perspectivas e ideais da Escola Nova entre os docentes argentinos.

No caso brasileiro, tal influência pode ser encontrada, em especial, nos pareceres de Rui Barbosa de 1882 acerca da reforma Leôncio de Carvalho de 1879, estudados por

Mormul e Machado (2013). Nos pareceres, Barbosa tece profundas críticas a organização enciclopedista do ensino no Brasil, defendendo a necessidade de mudanças dos métodos e didáticas. Nas propostas que apresenta, a concepção de uma educação ativa, que reconheça os estudantes como agentes do processo educativo é um dos pontos centrais que norteia seu texto. A defesa de uma escola pública acessível para todos e com métodos de ensino-aprendizagem ativos e significativos permeiam os pareceres de Rui Barbosa e contribuíam para o avanço das ideias progressistas em relação à educação brasileira.

Na década 1930, tais ideia ganham forma mais evidente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que teve como um dos seus signatários, Delgado de Carvalho. Tal documento sintetiza os princípios que deveriam nortear a construção de um sistema público de educação no país, marcado pelo debate acerca de uma escola única integral, vinculada a vida e a democracia e amplamente renovada em seus métodos e processos didáticos.

Portanto, o entendimento das concepções acerca do ensino de geografia nos dois países será feito a luz destas questões e contextos debatidos nos parágrafos anteriores. Trata-se de um procedimento metodológico que busca evitar uma leitura que autonomize a história da geografia enquanto disciplinar escolar, localizando-o, portanto, no interior da relação entre desenvolvimento social e educação.

Entre o Brasil e a Argentina: uma mesma Geografia?

O primeiro dos autores que iremos analisar é Federico Daus. Sobre este ponto, uma ressalva é fundamental: historicamente há uma importante diferença entre os institutos de formação de professores e as universidades no que diz respeito a organização dos cursos de formação docente em geografia na Argentina. Enquanto os institutos têm como principal objetivo a formação docente com ênfase no diálogo com as condições efetivas da profissão e uma maior aproximação com a realidade escolar, as universidades desenvolvem atividades com foco na pesquisa e na formação profissional do geógrafo. Em certa medida, as preocupações que Daus apresenta em relação ao ensino de geografia em sua obra podem ser explicadas também, por este primeiro vínculo formativo.

Além disso, outro aspecto que pode ajudar na compressão do contato de Daus com o ensino de geografia e a formação docente é sua participação na Sociedad

Argentina de Estudios Geográficos (GAEA). Souto (1996) e Zusman (1997) discutem a importância que a GAEA teve no processo de consolidação da ciência geográfica na Argentina, construindo um discurso que colocava os conhecimentos geográficos à serviço do Estado Nacional, seja através de políticas de desenvolvimento e controle territorial, seja pela defesa do ensino da geografia pátria. Para Souto, "em pouco tempo, a GAEA se converterá na referência mais importante da Geografia Argentina, ao mesmo é que atesta o fato de que em 1926 o Ministério de Instrução Pública encomendará a um de seus membros, Juan José Nágera, a reformulação dos conteúdos do currículo do nível médio" (1993, p.130).

Dessa forma, o contato com as discussões sobre o ensino de geografia no Instituto Nacional del Profesorado e na Sociedad Argentina de Estudios Geográficos influenciará os escritos de Federico Daus sobre o ensino de geografia. Neste trabalho, analisaremos duas obras desse autor que mais diretamente abordam estas questões. Apesar de terem sido publicadas apenas nos anos de 1960, algumas décadas após o processo de consolidação da ciência geográfica no país, são resultado das concepções desenvolvidas por Daus em sua carreira como professor da Universidade de Buenos Aires. A primeira é *¿Qué es la geografía?* que faz uma revisão histórica da consolidação da geografia moderna e apresenta os princípios teóricos e metodológicos da mesma. A segunda obra analisada neste trabalho foi publicada nos Anais da Sociedade Argentina de Estudos Geográficos em 1969 como parte de uma Seminário sobre a reforma da educação básica na Argentina. Neste texto, Daus defende a importância da abordagem regional no ensino de geografia, fazendo uma série de considerações sobre as vantagens da mesma em comparação a abordagem sistemática.

Na obra *¿Qué es la geografía?* o autor realiza, como dissemos, uma ampla discussão sobre a história e a epistemologia da geografia, analisando os principais autores que tiveram participação na construção deste campo científico. Em seu livro, há uma parte dedicada ao ensino da geografia em que apresenta a importância deste conhecimento para a formação da juventude. Entretanto, antes de analisarmos as ideias do autor sobre esta temática, é fundamental discutir as concepções que ele defende no que se refere aos princípios da geografia.

Segundo o autor, são quatro os princípios da geografia como ciência moderna: *1) Causalidade*, que, para o autor, é a razão de ser da Geografia explicativa e deve ir além da premissa determinista. *2) Extensão*, que inclui "todas aquellas normas que se relacionan con la localización explicada de los objetos y fenómenos y de su repartición en la superficie terrestre" (DAUS, 1966, p. 63); 3) *Correlação*, que é a capacidad de

"indagar y esclarecer los complejos espaciales, constituido por fenómenos y objetos en coexistencia y vinculado entre sí por las leyes de la causalidad" (DAUS, 1966, p. 64). É importante dizer que tal concepção é muito semelhante a ideia de complexos geográficos apresentada por Pierre Mombeig em texto de 1954. 4) *Comparação*, que "preconiza que los objetos y fenómenos del campo geográfico, y sobre todo los complejos espaciales, sean sometidos, en cuantas ocasiones sea posible, a pruebas de analogía con otras figuras del mismo rango ocurriendo en partes distintas de la tierra" (DAUS, 1966, p. 64).

A partir destes princípios, Daus define as normas do método geográfico. Segundo o autor,

> La geografía estudia complejos espaciales únicos y solo llega a los conceptos genéricos por sendas muy estrechas, en tanto que las ciencias sistemáticas, en especial la del mundo físico y biológico, estudian categorías universales, a las que llegan indistintamente por cualquiera de los objetos particulares existentes" (DAUS, 1966, p. 65)

No trecho anterior, fica clara a importância do estudo de complexos espaciais como um dos objetivos dos estudos geográficos modernos. Há aqui uma efetiva influência da obra de Paul Vidal de La Blache, em especial nos textos que analisam a problemática regional a partir de uma concepção unitária do fenômeno e que reforçam um caminho metódico que vai do particular ao geral. A singularidade regional, muitas vezes pensada como um ponto no espaço, se manifesta como principal objeto de investigação geográfica, fato que mudará com muita rapidez com as transformações tecnológicas vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo em diferentes partes do mundo. No entanto, pouco deste movimento produzido pelo capital é discutido nos dois trabalhos de Daus aqui analisados, fato muito semelhante com o que ocorre com as obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo no Brasil.

Esta pouca abordagem de temas e questões vinculadas ao desenvolvimento desigual do território se relaciona, diretamente, com a posição teórico-epistemológica que os autores assumem naquele contexto histórico, diretamente vinculados ao Positivismo. Nesta perspectiva, trata-se de uma concepção que busca entender a relação entre a terra e o meio sem levar em consideração, muitas vezes, as diferentes relações sociais que permeiam este processo. Trata-se do homem indivíduo e não sujeito social, em constante diálogo com condições objetivas e subjetivas de produção da vida.

É a partir desta perspectiva que Daus analisa a importância da abordagem regional no ensino de geografia. Um dos aspectos que Daus analisa acerca da relação

entre o ensino de geografia e o método regional é a importância da observação, descrição e interpretação dos objetos singulares que configuram a realidade geográfica. Neste processo, a identificação de regiões geográficas se desenvolve através dos trabalhos de campo, instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento geográfico, seja na escola ou na universidade. É a partir dos trabalhos de campo que os geógrafos podem construir análises que lhes permitam identificar os elementos singulares que compõe uma unidade regional, estabelecendo assim correlações com outras unidades.

Em texto de 1943, Delgado de Carvalho apresenta concepção semelhante sobre aquilo que define como os princípios da Geografia. Para ao autor, *localização*, *distribuição e correlação dos fenômenos* são os três princípios fundamentais no processo de ruptura epistemológica representado pela construção daquilo que denomina de 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, segundo Carvalho (1925), 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 senso*. Vale ressaltar que para Daus e Carvalho estes três princípios da geografia (descrição, explicação e correlação) são indissociáveis e são eles que fazem da geografia uma ciência moderna que objetiva compreender a realidade a partir de sua dimensão espacial. Segundo o autor,

> El geógrafo, por lo demás, nunca pierde de vista en su trabajo metódico el espacio terrestre concreto, ni el conjunto espacial, en tanto que para el científico sistemático el centro de atracción esta formado por los conceptos teóricos generales (DAUS, 1966, p. 67).

Na citação anterior, é possível perceber outro elemento importante que apresenta Daus em sua análise sobre a geografia moderna: a diferença em relação as ciências naturais. Para o autor, as ciências naturais são fortemente marcadas pelo método dedutivo, buscando leis gerais que sejam capazes de explicar diferentes fenômenos da

realidade, estabelecendo assim, uma ordem geral das coisas que seria capaz de explicar as particularidades. Ao contrário, segundo Daus, predomina, na Geografia, o método indutivo, que se preocupa mais com as análises singulares dos fenômenos. Para o autor,

> Si la geografía admite en la prescripción de sus normas metodológicas un cierto margen de imprecisiones, como el antedicho en la validez de sus conceptos genéricos, no hace sino reconocer la enorme variedad de los objetos, y, más aún, de complexos espaciales y su dinamismo, generado por los procesos naturales y los que el hombre ha desencadenado. Precisamente en esa falta de rigidez, en esa inconmensurable fluidez de formas, de complejos regionales y de procesos se anuda el más poderoso atractivo de geografía como ciencia pura, como sector de la cultura y como disciplina del espíritu (DAUS, 1966, p. 68)

Esta predominância do método indutivo é mais um elemento que contribui para a valorização do conhecimento geográfico na escola básica, uma vez que possibilita aos estudantes a construção de raciocínios a partir do lugar em que vivem, dos fenômenos cotidianos com os quais lidam diariamente. Tal método também, segundo Daus, é o que coloca em vantagem a abordagem regional em relação a abordagem sistemática no ensino de geografia. Tal discussão aparece de forma mais evidente no segundo texto de Daus que analisamos neste artigo. Nele, o autor tece algumas críticas a forma como abordagem sistemática da geografia se realiza na escola básica. Para o autor:

> Pero ya todos coincidimos en que la justa geografía no es la mera adición de porciones sistemáticas. La parte más auténtica y no compartida de la Geografía es precisamente lo que no proporciona ese plan, que resta posibilidad habitual a las correlaciones, a las explicaciones totales en medida factible y a la función de ubicar al hombre en su correcta integración del cuadro terrestre. Los profesores de Geografía, que deben atenerse a este plan sistemático han advertido que este restringe las posibilidades que se ofrecen con las nuevas orientaciones metodológicas de la geografía e que, en confrontación con estas, ese plan los obliga a asumir la enseñanza en un fondo, cuja aridez no se les escapa, de tenor principalmente nemónico, enumerativo y cuantitativo (1966, p. 38)

A principal crítica consiste na ênfase dada a descrição, que sobrecarrega o ensino de geografa de números, localizações, tornando-se, assim, um conhecimento maçante e pouco significativo para alunos e professores. Não se trata de um problema *a priori* da abordagem sistemática da Geografia, mas está diretamente relacionado com a forma como a mesma se apresenta para os estudantes a partir das abordagens desenvolvidas pelos professores. Para Daus, a geografia sistemática, naquele contexto, contribuía à reafirmação de uma geografia nomenclatura excessivamente descritiva e que busca dar conta de todos os fenômenos do mundo, sem, no entanto, estabelecer correlações entre

eles. Tornava-se, assim, distante da vida dos estudantes e não lhes possibilitava raciocínio complexos na interpretação da dimensão espacial dos fenômenos humanos e naturais.

Esta mesma crítica é feita por Delgado de Carvalho em relação ao ensino de geografia que ainda era predominante no Brasil nas primeiras décadas do século XX. 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, 1945, p. 1667).

Também aparece nas discussões trazidas por Aroldo de Azevedo em texto publicado na mesma época:

> Há aqueles que estão convencidos do contrário e certos de que causa boa impressão a aula sobrecarregada de termos técnicos ou de teorias mais ou menos estratosféricas. Em duas palavras: uma aula que, ao ser terminada, deixe com o aluno a sensação de inferioridade, de esmagamento, de explosão atômica... Ora, quem pensa desse modo e age dessa maneira terá fatalmente um desses resultados: ou espantará de vez os seus infelizes ouvintes, o que significa que a geografia poderá perder algum Vidal de La Blache em formação...; ou será um dia censurado, se não for amaldiçoado, por ter lançado mão de complicações desnecessárias e de uma idiota encenação (AZEVEDO, 1946, p. 235)

É possível encontrar nas citações dos dois geógrafos brasileiros uma crítica que anuncia a necessidade de articulação entre descrição, explicação e correlação no ensino de geografia. A abordagem fragmentada de uma destes três momentos fundamentais para a análise geográfica pode resultar em uma geografia enfadonha ou, como diz Azevedo, de forma mais ácida, em uma "idiota encenação".

Por isso, para Carvalho (1925), Azevedo (1946) e Daus (1966), a superação deste modelo descritivo e mnemônico está no entendimento da relação entre descrição, explicação e nomenclatura. Sem isso, as práticas de ensino de geografia correm o risco de se tornarem repletas de termos técnicos, acentuando o caráter de recitação desta disciplina escolar. No trecho a seguir, Carvalho destaca a importância de se levar em consideração a linguagem nas ações didática e também no processo de 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 que o autor defende em seu texto é que um dos principais problemas de uma geografia apenas descritiva ou mnemônica está no fato de que é incapaz de se mostrar na vida, de dialogar com as preocupações trazidas por alunos e professores. Trata-se de uma lista de nomes, lugares, enumerações, descrições cansativas que pouco fazem sentido para aqueles que têm contato com elas. Daí a importância de que na Orientação Moderna, a geografia esteja na vida, na realidade, no cotidiano. É importante ressaltar que esta percepção bastante presente na obra de Delgado de Carvalho demonstra sua vinculação com as ideias e concepções do movimento da Escola Nova, que pressupõe o papel ativo dos estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem. A geografia nomenclatura nega esta concepção, uma vez que localiza os estudantes em uma posição passiva na sala de aula. É preciso, portanto, construir ações didáticas que levam a superação deste modelo de ensino de geografia que se torna um verdadeiro ato de sacrífico para os alunos e alunas e que oculta o potencial da geografia enquanto umas das formas de apreensão e entendimento do mundo moderno. Em diálogo com as ideias escolanovistas, é preciso, neste sentido, que a Geografia se transforme em um conjunto de experiências a serem exploradas pelos estudantes, a partir de um método ativo de educação.

Para que isso possa ocorrer, Daus defende a abordagem regional como uma mediação necessária para aproximar a geografia da vida dos alunos, bem como possibilitar o desenvolvimento de processos e métodos para a compreensão geográfica da realidade. Segundo Daus,

> Esto es, precisamente, lo que el profesor de geografía no debe, postergar, se pretende extraer del método regional sus verdaderas esencias. Mediante esta tónica, es posible iluminar con luz brillante, en el lugar y momento oportunos, los más sutiles y escondidos hilos con que está tejido la trama de las correlaciones que hacen de los espacios individualizados de la superficie terrestre, escenarios peculiares de acciones y reacciones localizadas y que dan sentido proprio y unidad a esa realidad espacial que la geografía trata de estudiar como un todo coherente y solidario. Al ponerse el profesor ante ese requerimiento, debe emplear, afán de superación, sus dotes vocacionales transmutados en calidad de geógrafo militante que ve la realidad terrestre. Como un compuesto integrado por objetos materiales y relaciones ideales (1965, p. 39/40).

Esta capacidade de produzir as mais diferentes correlações, entre diversos fenômenos, naturais e humanos, possibilitando a construção de raciocínios cada vez mais densos e complexos é um dos principais aspectos a demonstrar a importância da

geografia como disciplina na educação básica. Para Daus, estas correlações se tornariam mais evidentes para os alunos e alunas a partir da abordagem regional, permitindo assim que os estudantes se apropriassem mais facilmente desta discussão a partir do estudo empírico de uma parte da unidade terrestre.

Em seus trabalhos, Delgado de Carvalho também reafirma a importância da abordagem regional no ensino de geografia. Para o autor, as mudanças que o conceito de região traz ao ensino de geografia diz respeito ao fato de que o próprio conceito se torna objeto de discussão. Não se trata mais de uma região como realidade pré-definida, sem movimento, mecânica. Ao contrário, o conceito de região 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 e a correlação. 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 abordagem regional 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.

Análise muito semelhante pode ser encontrada na obra de Romualdo Ardissone, que, como dissemos, foi catedrático de Geografia Humana da Universidade de Buenos Aires entre 1938 e 1953. Em sua principal obra sobre o ensino de geografia (*Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografia,* de 1957) o autor retoma o debate sobre a importância da compreensão dos princípios da geografia e suas implicações nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Em seu texto, faz profundas críticas ao excesso de descrição que tem marcado o ensino de Geografia. Para a superação da mesma, Ardissone aponta a necessidade de se resgatar as perguntas essenciais que, segundo o autor, estariam no centro do método geográfico: *como é o fenômeno que se estuda? Onde ele se encontra? Por que se encontra ali? Como foi produzido? Que influência exerce sobre outros fenômenos?* Para construir as respostas a estas perguntas, Ardissone aponta a necessidade de 3 momentos de desenvolvimento do método geográfico: o momento cartográfico, o momento explicativo e o momento sintético.

Para o autor, a cartografia se destaca como ponto de partida e entendimento da localização dos fenômenos, o que os caracterizaria assim como geográficos. Tal interpretação encontra ressonância em discussões feitas por Delgado de Carvalho no texto "O Sentido Geográfico", de 1945:

> 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).

É preciso, portanto, segundo os dois autores, avançar no reconhecimento da geografia dos fenômenos, que se expressa, sobremaneira, nas localizações. Levar os alunos a identificarem tais localizações, mapeá-las e explica-las é processo essencial que contribui na superação da geografia apenas descritiva e que possibilita assim, a construção de sínteses explicativas, cada vez mais complexas, incorporando inúmeras variáveis da relação sociedade e natureza. Segundo Ardissone:

> Después de conocer lo que existe y haberla dado representación cartográfica, se procede a formular la pregunta: ¿por qué? Para orientar la investigación en la búsqueda de la explicación de los fenómenos en el hallazgo de la concatenación de causas y de efectos" (1957, p.5)

Assim como nas obras de Daus que analisamos neste artigo, é importante também para Ardissone (1957) a relação entre a generalização e a particularidade dos fenómenos na investigação geográfica e no ensino de geografia. Segundo o autor, "no hay generalización sin conocimientos del particular" (ARDISSONE, 1957, p. 6). Por isso, é importante levar em consideração na construção de explicações geográficas este aspecto que pode ter muitas implicações nas mudanças no ensino de geografia.

> Esto no obstante, no hay que creer que el niño no entienda de explicaciones, que su mente no se deje cautivar por el conocimiento de las causas y de los efectos. Muy al contrario, el niño encuentra mucho agrado al explicarse la razón de ser o cual fenómeno; su curiosidad tiende a satisfacerse, y puesto en ese camino, se le hará menor penoso el estudio y más provechara el esfuerzo (ibídem ídem., p.7)

Assim, para Ardissone, em consonância com as discussões apresentadas por Daus, Carvalho e Azevedo nas obras analisadas neste trabalho, a explicação é um procedimento fundamental para diminuir o caráter descritivo do ensino de geografia, como podemos ver no trecho a seguir:

> Así es que ha de reducirse al mínimum necesario el aspecto enumerativo y cuantitativo, para reforzar al aspecto interpretativo, sin pretender, por cierto, razonarlo todo y a cada momento, en lo cual se fracasaría lamentablemente: hay que saber conservar la medida que se gradúa según las circunstancias. Además, no hay que creer que la explicación de un fenómeno geográfico, en la escuela primaria haya de revestir la forma grave y metódica de un tratado superior; al contrario, puede ser mucho más amena que el torturante aprendizaje exclusivo de nombres, de cifras y de algunos datos descriptivos. En efecto, la lectura de un relato de viaje accidentado por el desierto; la historia de una exploración marítima, la narración de una arriesgada ascensión a un pico elevado, etc., interesan muchísimo la mente de los niños que se emocionan con facilidad; y entonces, con pequeñas aclaraciones se consigue un resultado muy provechoso (ARDISSONE, 1957, p. 7-8)

Como vimos, esta é uma posição também presente nas obras de Daus, Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Esta convergência de posições é um dos elementos a demonstrar a importância e influência da obra Lablachiana tanto na geografia brasileira, quanto na argentina. O trecho a seguir, retirado de um dos principais textos de La Blache sobre o ensino de geografia e que foi publicado tanto no Brasil quanto na Argentina apresenta pistas sobre tal influência:

> 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 possui inúmeras semelhanças com as discussões trazidas pelos autores analisados aqui, nos possibilitando, assim, inferir as possíveis influências do autor francês no processo de consolidação da ciência geográfica nos dois países. Tal consolidação tem no conceito de Orientação Moderna de Geografia um dos pontos balizadores, entendido aqui como a construção de um argumento

geográfico que possibilite, a partir da localização dos fenômenos, construir relações causais, para além da mera descrição e da nomenclatura.

Para isso, segundo Ardissone, é importante que o ensino de geografia parta da realidade dos estudantes, das geografias que os mesmos trazem para a sala de aula e que, muitas vezes, não são reconhecidas pelos professores que insistem em apresentar uma geografia pouco significativa à vida cotidiana. Assim, Ardissone defende que:

> Las observaciones de geografía local son fecundas, pues dan al alumno la posibilidad de mirar y de explicarse a lo que ve, cuando con el mejor material de ilustraciones de aula no se llega a la eficacia que representa el estudio de la realidad; se hará comprender también que la geografía, además de aprenderse en el libro, en el Atlas y en aula, se puede aprender localmente con solo abrir los ojos a la realidad circundante" (ARDISSONE, 1957, p.18)

Portanto, o ensino de geografia significa, para Ardissone, uma mudança no olhar sobre a realidade e o desenvolvimento de um raciocínio que possibilita aos estudantes entender a geografia dos fenômenos da realidade. Este entendimento tem uma relação muito próxima com o desenvolvimento da capacidade de pensar as localizações, construindo explicações e estabelecendo correlações entre fenômenos que, à primeira vista, parecem não ter relação.

Dessa forma, é possível encontrar inúmeros paralelos nas obras dos quatros autores aqui analisados:

1. Crítica a uma concepção de ensino de geografia marcada excessivamente pela descrição e distante da realidade de alunos e professores.
2. Defesa de uma concepção teórico-metódica da Geografia que pressupõe a relação indissociável entre descrição, explicação e correlação.
3. Reconhecimento da geografia como uma ciência dos lugares, que busca construir interpretações a partir da análise empíricas de recortes da unidade terrestre.
4. Predomínio do método indutivo na geografia.
5. Crítica da abordagem sistemática no ensino de geografia, principalmente ao caráter conteudista que assume nas práticas educativas.
6. Defesa da abordagem regional no ensino de geografia, apresentada como aquela com maior potencial para dialogar com a realidade dos estudantes, possibilitando-os assim a construção de raciocínios complexos que articulem fenômenos humanos e naturais em suas dimensões espaciais.

Todos estes aspectos demonstram a ampla influência da geografia francesa, em especial, Lablachiana, na formação deste campo científico nos dois países analisados. Além disso, é fundamental compreender a proximidades das concepções e abordagens dos autores aqui analisados estabelecendo relações com o contexto das mudanças e debates acerca das metodologias ensino-aprendizagem, com especial destaque para as ideias advindas do movimento da Escola Nova. A influência de autores vinculados a estas concepções sobre educação e a escola é bastante evidente tanto no contexto de formação da escola pública argentina, quanto brasileira. Uma das evidências desta influência pode ser encontrada na defesa do método indutivo na construção de ações didática, valorizando a ação dos estudantes, bem como as experiências enquanto mediações necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas. Neste sentido, é possível entender que as concepções norteadoras do ensino de geografia no início do século no Brasil e na Argentina resultam, de um lado, de mudanças ocorridas no interior do campo deste conhecimento científico; do outro, como resultado das mudanças nas concepções de educação, com forte influência dos ideais escolanovistas. Em ambos os casos, tratam-se de processos que só podem ser analisados nos movimentos de constituição da escola pública nos dois países, marcados por traços comuns e características singulares próprias de cada formação socioespacial.

É preciso destacar que estas concepções acerca do ensino de geografia e da educação serão predominantes nos dois países até o final da década de 1970, momento no qual ocorreram intensos processos que resultaram na renovação teórico-metodológico da ciência geográfica, que aproximou a geografia do método materialista histórico-dialético, com amplas implicações para as discussões sobre ensino de geografia, com especificidades em cada um dos países, e também dos debates sobre educação, escola e sociedade. No entanto, esta é uma discussão que, neste momento, foge ao escopo deste artigo.

Para finalizar a análise, é preciso dizer que existem alguns pontos nos quais há menor semelhança entre as obras dos autores argentinos e brasileiros aqui analisados, sendo o principal deles as discussões sobre a formação de professores. Encontramos poucas referências nas obras de Daus e Ardissone sobre esta temática, sendo, ao contrário, bastante presentes nas obras de Delgado de Carvalho de Aroldo de Azevedo. Há que ressaltar que os dois autores brasileiros fizeram uma ampla defesa de que a formação de professores fosse assumida pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras recém-criadas no país, como podemos ver nos trechos a seguir:

> Nossas faculdades de filosofia não se podem restringir, porém, a formação de pesquisadores. Sua missão precípua, ao contrário, tendo-se em vista as necessidades do país, deve ser a formação de professores para o ensino secundário. Daí o cuidado, poderia dizer mesmo, o carinho com que deve ser o mesmo assunto tratado (AZEVEDO, 1946, p. 234)

> No grau superior, onde acertadamente entrou há poucos anos o ensino de geografia, cabe à Universidade uma missão especial no ramo que nos interessa – a formação do professor cidadão. Esta alta função deve ser desempenhada com amor, clarividência e aptidão. São e serão os nossos discípulos os mestres do amanhã; sobre eles recairá a responsabilidade da formação e cívica de nossos futuros professores. (CARVALHO, 1945, p. 1172)

Esta ausência do debate sobre a formação de professores nas obras de Daus e Ardissone analisadas neste artigo pode ter relação direta com o lugar da mesma na universidade argentina. Como dissemos no início do trabalho, na Argentina, a formação docente esteve a cargo, sobretudo, dos Institutos Nacionais de Professores, tendo pouco lugar nas universidades. Isso difere da realidade brasileira na qual, a partir de 1938, as universidades assumem a centralidade no processo de formação docente em geografia. No entanto, a hipótese aqui apresentada precisa ser melhor investigada, o que pretendemos desenvolver em pesquisas posteriores.

Considerações finais

Imerso no mesmo contexto histórico e social, o processo de consolidação da ciência geográfica no Brasil e na Argentina apresenta semelhanças e divergências que precisam ser melhor entendidas para repensar os potenciais de diálogos e de pesquisas entre os dois países, em temas que interessam ao desenvolvimento socioespacial das duas nações. Como dissemos, o objetivo deste trabalho foi analisar as principais concepções sobre o ensino de geografia nas primeiras décadas do século XX no Brasil e Argentina e isso nos possibilitou estabelecer os primeiros contatos para a continuidade de pesquisas conjuntas entre investigadores dos dois países.

A partir da análise dos textos foi possível compreender a proximidade teórica e conceitual das obras destes autores profundamente influenciados, de um lado, pela geografia francesa, com especial destaque para as ideias de Paul Vidal de La Blache e, do de outro, pelos debates sobre educação presentes nos dois países. Tal influência pode ser percebida pela defesa do método indutivo e da abordagem regional no ensino de geografa que fazem os quatros autores nas obras analisadas. Tal defesa aparece nos textos dos autores como um dos caminhos de superação para a concepção de ensino de

geografia predominante até então nos dois países. Trata-se de uma geografia nomenclatura, que apresentava aos estudantes uma lista de nomes, localizações, tipos e formas de relevo, de clima, de quantidades de produção agrícolas, entre outras coisas, distante de criar as condições para a produção de pensamentos complexos e significativos para estudantes e professores. Por isso, defender a abordagem regional no ensino de geografia, de acordo com o método indutivo, significou para estes autores a defesa de uma concepção de ensino de geografia próxima daquele presente nos debates associados a sua institucionalização como ciência moderna, que vê na unidade entre descrição, explicação e correlação um dos seus princípios mais importantes e que dialoga também com as discussões sobre educação e sociedade, principalmente relacionadas as concepções da Escola Nova muito presentes nos dois países.

Assim, com o desenvolvimento da pesquisa foi possível construir uma análise que nos permitiu identificar os conceitos comuns e divergentes sobre o ensino de geografia em dois importantes centros de constituição da geografia moderna na América Latina e, com isso, construir as condições para a continuidade da investigação, analisando outros períodos do desenvolvimento da geografia nos dois países.

Em nossa perspectiva, resgatar estas ideias presentes nos principais autores que participaram do processo de consolidação da geografia como campo científico em dois importantes países do continente americano, com um antigo histórico de integração regional, se configura como etapa na construção de diálogos em torno das problemáticas contemporâneas do ensino geografia. Reconhecer a semelhanças entre as geografias construídas no início do século XX no Brasil pode assim significar um passo no diálogo em torno dos desafios do ensinar e aprender geografia que permeiam os dois países no século XXI

Referências Bibliográficas

ALGEBAILE, E. **Escola e Pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARDISSONE, Romualdo. **Algunos aspectos de la enseñanza de la geografía**. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1957

AZEVEDO, A. de. Dez anos de ensino superior de Geografia **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, abril /junho de 1946.

_____. SILVEIRA, J. D. da. O ensino da Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, *n.* 1, março de 1949.

_____. A Geografia a serviço da política. **Boletim Paulista de Geografia,** São Paulo, Número 21, outubro de 1955.

_____. **Geografia Humana do Brasil.** 12º edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

CARVALHO, D. de. **Methodologia do Ensino Geographico.** São Paulo: Francisco Alves, 1925.

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

_____. Evolução da Geografia Humana. **Boletim Geográfico.** Rio de Janeiro, Ano III, Número 33, dezembro de 1945.

_____. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico,** Rio de Janeiro, Ano III, Número 25, abril de 1945.

DAUS, F. **Geografía Sistemática o geografía regional en la enseñanza media?** Buenos Aires: Coni, 1969.

_____. **¿Que es la geografía?** Buenos Aires: Columbia, 1966

INEP. **O monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2025).** Brasília: MEC, 2016.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação.** Vol. 12, nº1, jan. / jun. 2013.

PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en la educación argentina.** 8ª edição. Buenos Aires: Galerna, 2016.

SOUTO, P. G. **Legitimación científica y formación universitaria geográfica:** el proceso del institucionalización del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1899-1953). 2009. 160f. Tesis (Licenciatura en Geografía) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1996.

SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda.** São Paulo: Hucitec, 1993.

ZUSMAN, P. Una geografía científica para ser enseñada: la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940). **Anàles Geographic**, Vol. 31, 1997

Recebido em 10 de março de 2017.

Aceito para publicação em 10 de abril de 2017.