

OS LUGARES DO LIVRO NA GEOGRAFIA: ABORDAGENS NA GEOGRAFIA DO LIVRO E NA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

THE PLACES OF THE BOOK IN GEOGRAPHY: APPROACHES IN THE GEOGRAPHY OF THE BOOK AND IN THE HISTORY OF SCHOOL GEOGRAPHY

LOS LUGARES DEL LIBRO EN LA GEOGRAFÍA: ABORDAJES EN LA GEOGRAFÍA DEL LIBRO Y EN LA HISTORIA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

RESUMO

O artigo analisou as abordagens que a geografia tem mobilizado no estudo que envolve o livro, com a finalidade de produzir conhecimento de natureza geográfica e sobre o próprio campo. Desse modo, levantou-se o seguinte questionamento: como essa ciência tem se apropriado do livro, no geral, e do manual escolar de geografia, em particular, para produzir, reproduzir e divulgar conhecimento? Dessa forma, realizou-se uma apreciação crítica de aspectos teórico-metodológicos conferidos ao livro em duas abordagens que o têm como objeto de estudo e/ou o utilizam como fonte documental: a “geografia do livro” e a “história da geografia escolar”. Na primeira, verificou-se uma ênfase na consideração do espaço como um dos agentes relacionados à produção, distribuição e consumo de livros. Na segunda, destacaram-se tratamentos voltados para a análise dos conteúdos e dos currículos que, por sua vez, tem negligenciado um exame propriamente geográfico das trajetórias da disciplina escolar. Buscou-se evidenciar a potencialidade de abordagens que valorizam a dimensão material do livro, como objeto físico, concreto, materializado no espaço e que compõe um sistema de ações e de objetos. Por fim, indica-se caminhos possíveis no campo da história da geografia escolar a partir da valorização da dimensão material e histórica do livro escolar e sua análise, desde uma perspectiva geográfica.

Palavras-chave: Livro. Manual escolar. Cultura material. Geografia do livro. História da geografia escolar

ABSTRACT

The text analyzed approaches that geography developed involving the book, with the goal of producing geographical knowledge and to comprehend the field itself. Therefore, how had this science studied the book, in general, and the geography textbook, in particular, to produce, reproduce and disseminate knowledge? In this way, we did a critical analyzes about theoretic-methodological aspects of two approaches: “geography of the book” and “history of school geography”, since they have been dedicated to the study of this object and/ or using it as a documentary source. Hence, we looked to present and discuss theoretical and methodological aspects of both approaches. In the first one, there was an emphasis on considering space as one of the agents related to the production, distribution and consumption of books. In the second, the methods aimed to analyze the contents and curriculums, which have neglected a geographic examination of the school discipline’s historical pathway. We sought to highlight the potential of approaches that value the material dimension of the book, as a physical, concrete object, materialized in space and that arrange a system of actions and objects. In the end, we emphasized some possible ways to the history of school geography field taking into account the recognition of the material and historical dimension of the textbook and its analysis, from a geographical perspective.

Keywords: Book. Textbook. Material culture. Geography of the book. History of school geography

RESUMEN

La investigación ha analizado los abordajes que la geografía ha movlizado en el estudio que envuelve el libro, con la finalidad de producir conocimiento de naturaleza geográfica y sobre el propio campo. De este modo, se planteó el

 Gabriela Leles ^a

^a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2021.54361

Correspondência: gledesamaral@gmail.com

Recebido em: 9 set. 2020

Aceito em: 20 ago. 2021



siguiente cuestionamiento: ¿cómo esta ciencia se ha apropiado del libro, en general, y del manual didáctico de geografía, en particular, para producir, reproducir y difundir conocimiento? Se han realizado análisis teórico-metodológicos de dos abordajes que se dedicaron al estudio de dicho objeto y/o lo utilizaron como fuente documental: la “geografía del libro” y la “historia de la geografía escolar”. En el primer, se ha verificado un énfasis en la consideración del espacio como uno de los agentes relacionados a la producción, distribución y consumo de libros. En el segundo, se han destacado tratamientos dirigidos hacia el análisis de los contenidos y de los currículos que, por su parte, ha descuidado un examen propiamente geográfico de las trayectorias de la disciplina escolar. Se buscó evidenciar la potencialidad de abordajes que valoran la dimensión material del libro, como objeto físico, concreto, materializado en el espacio y que compone un sistema de acciones y de objetos. Se propone que la valoración de la dimensión material e histórica del manual didáctico y su análisis, desde una perspectiva geográfica, puede proporcionar elementos para la discusión en el ámbito de la historia de la geografía escolar.

Palabras-clave: Libro. Manual didáctico. Cultura material. Geografía del libro. Historia de la geografía escolar.

INTRODUÇÃO

O livro envolve muitos aspectos da vida nacional. Este objeto se constitui como o foco de diferentes investigações que buscam compreender as múltiplas propriedades que o mesmo comporta, tais como: a qualidade material e técnica, como objeto parte de um contexto maior de surgimento e evolução da imprensa, como veículo de discursos, ideologias, entre outros (HALLEWELL, 1985).

A obra de Hallewell (1985) oferece um panorama geral da produção de livros no Brasil a partir da reconstituição do processo de criação e desenvolvimento da imprensa no país. O estudo permite compreender como a produção de livros voltada para um público escolar do ensino primário, secundário e superior, estava inserida em um contexto maior da história da imprensa brasileira. No processo de criação e desenvolvimento da imprensa no Brasil, destaca-se a instituição da Impressão Régia, em 1808. Esta foi a primeira criada em terras brasileiras, fruto da transferência da corte portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1807, a fim de imprimir os papéis diplomáticos, legislações reais e quaisquer outras obras (HALLEWELL, 1985; RIZZINI, 1988).

A abertura da Impressão Régia representou o fim da proibição de instalações de impressas nas colônias portuguesas, que prevaleceu durante o período colonial. Durante os dez primeiros anos de funcionamento da tipografia, além de documentos do governo, cartazes e panfletos, foi impresso um considerável número de livros de natureza diversa. Dentre eles, alguns manuais de geografia e de disciplinas relacionadas (astronomia, cartografia, cosmografia, entre outras).

O levantamento de Hallewell (1985) serviu como fonte de informação para diversos estudos sobre o livro no Brasil em diferentes áreas, incluindo aqueles que estudaram o manual escolar, em particular. Estes estudos contextualizaram o manual escolar como um tipo de fonte que permitiria compreender questões variadas relacionadas à escola, tais como: o processo de expansão de instituições escolares no país, de universalização do ensino, de criação de culturas escolares, de desenvolvimento de saberes escolares etc. Encarando-o, também, como fonte para estudar temáticas não necessariamente vinculadas ao ensino, ou a escola, particularmente: a evolução tecnológica que envolve a produção do material, as relações de dependência entre os países, o processo de criação de uma identidade nacional, entre outros assuntos.

O livro é, portanto, um objeto complexo que instiga abordagens de investigação diversas na intenção de compreendê-lo e de, por meio dele, compreender outros fenômenos, isto é, considerando-o como fonte e objeto de pesquisa. Nesse sentido, e tendo a geografia como referência, o presente trabalho buscou analisar as abordagens que essa ciência tem mobilizado no estudo que envolve o livro, a fim de produzir conhecimento geográfico e/ou sobre o próprio campo. Desse modo, levantou-se o seguinte questionamento: como a geografia tem se apropriado do livro, no geral, e do manual escolar de geografia, em particular, para produzir, reproduzir e divulgar conhecimento? A fim de responder tal questão, foram destacadas duas áreas que têm

se dedicado ao estudo desse objeto e/ou o utilizam como fonte documental: a “geografia do livro” e a “história da geografia escolar”.

A ideia é evidenciar o livro em sua dimensão material, como objeto físico, concreto, materializado no espaço e que compõe um sistema de ações e de objetos, tal como indica Santos (2017). Dessa forma, buscou-se apresentar que a geografia comporta métodos e metodologias para uma análise propriamente geográfica do livro, que valoriza às dimensões materiais do objeto. Por sua vez, essa perspectiva tem sido negligenciada nos estudos históricos da geografia escolar, que tem se utilizado do manual como fonte documental para compreender as trajetórias da disciplina. Propõem-se que a valorização da dimensão material e histórica do livro escolar e sua análise, a partir de uma perspectiva geográfica, pode fornecer elementos para a discussão no âmbito da história da geografia escolar.

Nesse trabalho, procurou-se descrever as abordagens do livro e do manual escolar na geografia do livro e na história da geografia escolar. Apontando, assim, os limites das análises empreendidas, elucidando como elas se aproximam, se diferenciam e as possibilidades de intercâmbio de ideias, práticas e perspectivas teórico-metodológicas. Ressalta-se que a análise realizada nesse trabalho se configura como uma apreciação crítica sobre aspectos teórico-metodológicos conferidos ao livro nessas duas vertentes da Geografia e não apresenta proposições prontas e encerradas sobre os termos discutidos. Entretanto, considera-se que as discussões desenvolvidas nesse artigo se configuram como uma contribuição ao campo histórico, teórico e metodológico da geografia, em especial, indicando caminhos possíveis para os estudos na história da geografia escolar.

O texto foi organizado em duas partes, a fim de encaminhar as discussões sobre as diferentes abordagens do livro em ambos os seguimentos. Na primeira foram apresentados os pressupostos estabelecidos pela geografia da ciência que, em parte, fundamentaram o arranjo teórico-metodológico na geografia do livro. Na segunda parte realizou-se uma revisão dos trabalhos de alguns autores que inauguraram as pesquisas acerca da história da geografia escolar no Brasil, a fim de identificar as fontes, o tratamento aplicado as mesmas e quais foram os principais resultados que esses encaminhamentos viabilizaram. Buscou-se indicar, também, algumas atualizações realizadas por pesquisas posteriores sobre o tema, com a devida indicação e reflexão a respeito das fontes e formas de tratamento e análise.

Geografia do livro: delineamento de um campo e abordagens do seu objeto

A geografia vem constituindo um campo de pesquisa dedicado a estudar os aspectos geográficos relacionados ao livro impresso, conhecida como “geografia do livro”, que se configura como um campo de pesquisa tributário da história e geografia das ciências. No âmbito da história das ciências, Figueirôa (2012;

2014) foi uma das autoras que, no Brasil, buscou discutir a materialidade dos objetos científicos e as possibilidades de estudo das ciências a partir da análise dos seus objetos.

Em seu trabalho sobre as instituições científicas e as formas de institucionalização do saber (FIGUEIRÔA, 2012), a autora expõe uma preocupação acerca da construção da história das ciências no Brasil. Segundo a autora, as pesquisas costumavam priorizar a história das ideias e de grandes gênios que as conceberam, em detrimento de análises que buscassem compreender a constituição das ciências por meio de seus objetos. Para Figueirôa (2014), os objetos científicos são artefatos que, se compreendidos como fontes que tinham determinado uso e circulação, podem apresentar elementos de conexão entre contextos diversos e permitir análises multifocalizadas e interconectadas voltadas à compreensão da história das ciências.

No que diz respeito às discussões no campo da geografia, Livingstone (1995; 2003; 2005) é um dos autores que argumenta em defesa de uma geografia da ciência onde os lugares de produção dos conhecimentos científicos são importantes na condução de determinadas ideias e práticas científicas. O autor ressalta que existem perguntas a serem feitas para todos os espaços de investigação científica. Dessa forma, a localidade está centralmente envolvida em tudo o que se faz na ciência. Por isso, no âmbito dos estudos da geografia de determinado campo científico, defende-se a necessidade do estudo das implicações e interferências que estão fixadas nas estruturas locais, pois o espaço é importante na concepção, tradução e transformação das ciências.

A geografia da ciência se constitui como um ramo do conhecimento que se opõe a certa negligência da historiografia da ciência com relação à dimensão espacial na elaboração do conhecimento científico (OPHIR; SHAPIN, 1991; LIVINGSTONE, 2003). Lamego (2010; 2015) elucida que o campo se fundamentou em algumas abordagens e teses dos estudos sociais da ciência (*Science Studies*), que em grande parte foram (e são) orientados pelos trabalhos de Hacking (1983), Shappin e Schaffer (1985) e Latour e Woolgar (1997). Estes autores compartilham da “idéia segundo a qual deve a ciência ser pensada como prática, sendo necessário, portanto, que a ênfase recaia sobre seu caráter experimental, necessariamente contingente aos homens, suas relações, seus tempos e seus lugares”. Lamego (2015, p. 2) indica que essa ideia se opunha a tese de um conhecimento universal, que se fundamenta em um suposto essencialismo do conhecimento científico que “toma forma no tempo, nunca no espaço”.

Os trabalhos de Hacking (1983), Shappin e Schaffer (1985) e Latour e Woolgar (1997) são precursores de uma vertente da historiografia da ciência, cujas ideias foram aventadas por Ludwik Fleck (1896-1961) no seu ensaio sobre a gênese e a constituição dos fatos científicos, publicado pela primeira vez em 1935. Segundo Schäfer e Schnelle (1935), as reflexões de Fleck (1935) se configuraram como uma contraposição à concepção

de ciência do Círculo de Vienna¹ que, por meio da sua análise do processo de desenvolvimento da reação de Wassermann² como “fato científico”, reiteraram o caráter social e histórico da produção de conhecimento. Para Fleck (1935, p. 85) “o processo de conhecimento representa a atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência”.

Em seu estudo, Fleck (1935) destaca a natureza prática e cotidiana da produção do conhecimento, ressaltando o seu caráter coletivo, contingente às questões sociais do momento histórico e as diversas pressões (políticas, religiosas, populares etc) que incidem sobre esse processo. O autor sugere ainda que a possibilidade de analisar a constituição do conhecimento científico sem levar em consideração tais circunstâncias, se configuraria como uma “fantasia” na medida em que não faria jus às condições reais que abrangem o trabalho científico e os resultados oriundos do mesmo.

Os *Science Studies*, por sua vez, colocaram em questão a urgência na discussão sobre o vínculo entre a política e a ciência, visto que o conteúdo da ciência estaria permeado pela dimensão social e política de que tem origem. Dessa forma:

Ao defenderem o caráter indissociável das componentes sociais e das componentes epistêmicas os *Science Studies* vêm [...] nutrindo uma nova historiografia que entende a ciência como uma prática local, contingencial, incorporada, que circula e que se modifica nesse processo. Tal argumento, por sua vez, se ampara na ideia de uma geografia própria da ciência (LAMEGO, 2015, p. 04)

No que tange a geografia da ciência, Livingstone (1995; 2003; 2005) propõe alguns encaminhamentos para o campo que buscam tornar possível o exame do papel do lugar na produção do conhecimento, em geral, e do geográfico, em particular. Tendo como exemplos as noções de espaço em Michel Foucault e Edward Said, e do “ato de nomear” designado por Paul Carter. Livingstone (1995) chama a atenção para os modos pelo qual a escrita da história tem se engajado com o discurso espacial.

Com relação à Foucault, Livingstone (1995) destaca a inclinação deste na ênfase sobre as discontinuidades e quebras na história, em detrimento de uma interpretação convencional linear e teleológica. Foucault teria mostrado que as noções normativas são historicamente contingentes, desse modo, o seu foco estaria no local, ligado ao lugar. Assim, em seu estudo sobre o exercício do poder na sociedade, destaca-se que a análise do poder seria, também, a análise do próprio espaço, visto que o poder estaria inscrito no espaço e não no tempo.

¹ Trata-se de um núcleo criado na Áustria, na década de 1920, e que se constituiu como o primeiro e principal do movimento neopositivista. Sobre a relação entre o Círculo de Viena, o movimento neopositivista e a Geografia, sugere-se a leitura de Gomes, P. (2016), Lamego (2005; 2010) e Parente-Ribeiro (1999).

² Reação utilizada no diagnóstico da sífilis.

Por sua vez, é ressaltada a relevância da particularidade e do lugar no trabalho de Edward Said destacando a chamada “*Travelling Theory*”³. Esta estaria se referindo a noção de que as ideias e teorias viajam por meio de pessoas, situações e pelo tempo e que tal migração não se configuraria como replicação, e sim transformação, pois “*circulation and translation are reciprocally constitutive*” (LIVINGSTONE, 1995, p. 07)⁴.

Por fim, Livingstone (1995) resgata o estudo de Paul Carter alegando que este realiza uma aproximação da virada espacial dentro da escrita histórica. O autor teria como preocupação o que ele mesmo chamou de “*the act of naming*”⁵, ao longo da sua pesquisa sobre o começo da cultura australiana. Para Carter, o ato de nomear espaços os transformam simbolicamente em lugares e estes se configurariam como espaços com história, pois a ação de dar nome produziria um lugar cultural e, assim, permitiria a cultura marcar presença em uma forma espacial. Para o autor, nomear lugares seria “*to invent them, to bring them into cultural circulation*” (CARTER, 1987, p. 27-28 apud LIVINGSTONE, 1995, p. 08)⁶.

Livingstone (1995) resgata as ideias desses autores a fim de situar a discussão acerca da relevância do espaço nos processos que envolvem a produção do conhecimento científico e, também, para sustentar tal premissa. Em outros trabalhos o autor prossegue alegando que os lugares onde o conhecimento científico é produzido têm expressão na maneira sob a qual as ideias e práticas científicas são conduzidas (LIVINGSTONE, 2003; 2005). Dessa forma o espaço seria importante na concepção, tradução e transformação de um campo científico.

Em continuidade a esse raciocínio, Livingstone (2003) intervém sobre a necessidade da valorização das implicações e interferências que estão fixadas nas estruturas locais de produção, circulação e recepção do conhecimento científico e defende o seu estudo no âmbito da geografia, visto que “*ideas and images travel from place to place as they move from person to person, from culture to culture.[...] As ideas circulate, they undergo translation and transformation because people encounter representations differently in different circumstances*” (LIVINGSTONE, 2003, p. 11)⁷. Ideias, imagens, lugares, pessoas, culturas, traduções, transformações, representações e circunstâncias são termos que, para o autor, têm seus conteúdos fortemente associados ao fazer científico, seus princípios, teorias, práticas e performances, e todos têm dimensões espaciais que devem estar no cerne do que está sendo proposto como geografia da ciência.

Livingstone (2003), então, indica três ideias centrais (ou tópicos) geograficamente dominantes que, no seu entendimento, são relevantes ao estudo da geografia da ciência, são eles: o lugar (*site*), a região (*region*)

³ “Teoria viajante” (tradução livre).

⁴ “circulação e tradução são reciprocamente constitutivas” (LIVINGSTONE, 1995, p. 07, tradução livre).

⁵ “o ato de nominar” (tradução livre).

⁶ “inventá-los, trazê-los à circulação cultural (CARTER, 1987, p. 27-28 apud LIVINGSTONE, 1995, p. 08, tradução livre).”

⁷ “Ideias e imagens viajam de um lugar para outro como elas se movem de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. [...] À medida que as ideias circulam, elas passam por traduções e transformações porque pessoas encontram diferentes representações em diferentes circunstâncias.” (LIVINGSTONE, 2003, p. 11, tradução livre).

e a circulação (*circulation*). O “lugar” seria aquele onde o conhecimento científico emergiu, foi moldado e praticado sob determinadas circunstâncias locais que variaram de um para o outro, envolveram pessoas distintas que se constituíram imersas em diferentes círculos sociais, intelectuais e políticos. Laboratórios, jardins, museus, bibliotecas, hospitais, livrarias, *coffee houses*, ou até mesmo o corpo humano seriam, segundo o autor, lugares possíveis de investigação científica e, por isso, o estudo de tais sítios se configura como uma preocupação no âmbito da geografia da ciência.

A “região”, configurando uma escala de análise mais ampla, envolve a identificação e o estudo de culturas regionais, políticas provinciais e estilos nacionais. Estes teriam condicionado às práticas e produtos do esforço científico e se apresentam em padrões regionalmente e temporalmente identificáveis. Segundo Livingstone (2003), o trabalho na escala regional permite a compreensão de como as particularidades regionais moldam a forma com a qual teorias científicas são reunidas, mobilizadas, abandonadas ou rejeitadas.

Por último, o autor elenca como centrais as “questões de circulação”. Segundo Livingstone (2003), é fundamental refletir sobre as estratégias desenvolvidas com o objetivo de recolher e reunir informações de coisas distantes e a maneira como o conhecimento viaja de um lugar ao outro. Para tal, é necessária a análise do movimento das “coisas” no espaço e no tempo, que estão diretamente relacionadas ao contexto da prática científica e da produção do conhecimento. Para o autor, tais “coisas” compunham sistemas de estabelecimento da verdade. Estes, por sua vez, padronizavam medidas e disciplinavam observadores, eram indispensáveis para “eliminar” a distância entre um lugar e outro, congelar o tempo e fixar espaços.

Livingstone (2003) ao elencar o “lugar”, a “região” e a “circulação” como ideias centrais para a análise na geografia da ciência, frequentemente refere-se as “coisas” que poderiam ser o meio para se compreender a forma na qual o conhecimento científico foi gerado, transformado e/ou consumido. Tais “coisas” encaminham questões de natureza geográfica acerca da ciência, da racionalidade e da maneira que estão sempre situadas e representadas concretamente (*embodied*) (WITHERS, 2005). Podendo variar desde objetos concebidos para viabilizar a prática científica, aqueles apropriados e/ ou transformados para esse fim. Em meio a uma infinidade de objetos científicos, destacamos o texto escrito a fim de encaminhar as reflexões sobre o livro.

Por sua vez, o texto escrito de natureza geográfica, materializado na forma de relatos de viagem, cadernetas de campo ou o próprio livro, encontra-se intrinsecamente relacionado às práticas de exploração, mapeamento e pesquisa. Segundo Ryan (2003), este se configura como um espaço de autoridade da expressão do conhecimento científico, assim como as instituições, a classe, o gênero e a profissão. O autor, em concordância com as ideias apresentadas por David Livingstone (1953-), reafirma o papel que objetos, como o texto, ocuparam no estabelecimento de “verdades”, visto que eram necessárias formas distintas de validar o conhecimento científico. Dessa maneira, o texto escrito se apresenta como um espaço de autoridade da

expressão do conhecimento científico que, relacionado a outros elementos, como a moral e política, validam o saber e, assim, o legitimam como verdade.

Ryan (2003, p. 200), fundamentado em Johnston (2000), destaca o papel e o poder explicativo do livro e do livro escolar: “Books are often taken as a powerful measure of the condition of a discipline. Today’s textbooks arguably frame the discipline of geography no less than those of a century ago, selectively reading the field and interpreting its intellectual landscape”⁸. Em concordância com o autor, Keighren (2013) destaca que os livros impressos comportam características comunicacionais, materiais, culturais e, por isso, apresentam mais atributos que a aparente simplicidade da representação de processos tecnológicos e, além disso, são mais que espelhos das sociedades que os produziram e consumiram. Na verdade, esses artefatos são motivos de debates, venerados e, por vezes, queimados, defendendo que estes são “constituídos ativamente”, sendo o resultado de negociações entre processos materiais e sociais.

Tais abordagens se aproximam de uma perspectiva mais materialista que busca considerar o livro não somente em sua dimensão textual e referentes ao conteúdo, mas, também, aos fenômenos relativos à fisicalidade do mesmo. Meneses (1983) nomeia de “cultura material” o seguimento que enfatiza a importância do meio físico dos objetos. Segundo o autor, compreende-se como cultura material “aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem.” (MENESES, 1983, p. 112).

Segundo o autor, tal conceituação não implica subjugar o universo material ao imaterial, pois essa subordinação se apresenta equivocada em função da premissa na qual se fundamenta. Meneses (1983, p. 106) explica que a “marginalização do universo material” se dá a partir da alegação de que existiriam fenômenos fundamentais do universo social que não tomam lugar na realidade material. Contudo, essa pretensa autonomia concedida ao universo das ideias, do imaterial, deturparia o conceito de cultura em que “estão embutidas e indissociáveis a prática e a representação: a intervenção do homem sobre o real e a representação desse real e da ação humana, como integrantes do real, diferentes apenas nas funções.” (MENESES, 1983, p. 107).

A consideração da materialidade da atividade científica, como um elemento relevante para a realização da própria ciência toma forma, em grande parte, com os estudos acerca do desenvolvimento das técnicas, tecnologias e instrumentos científicos (LACERDA, 2006; FIGUEIRÔA, 2012; 2014; FURTADO, 2017). Estas propuseram entender como a matéria (a fisicalidade dos objetos) atuou na elaboração do conhecimento científico, e elucidaram como alguns empreendimentos científicos foram aceitos (ou não) em função dos estilos de pensamento e paradigmas dominantes em um certo período da história.

⁸ “Os livros são frequentemente tomados como uma medida poderosa da condição de uma disciplina. Os livros didáticos de hoje emolduram a disciplina geografia tanto quanto há um século, lendo seletivamente o campo e interpretando sua paisagem intelectual” (JOHNSTON, 2000 apud RYAN, 2003, p. 200, tradução livre).

No que diz respeito ao campo da geografia do livro, comumente ressaltam-se os trabalhos de Dainville (1951a; 1951b) e Febvre e Martin (1958) como os primeiros a ensaiar e fundamentar o seu escopo e foco (OGBORN; WITHERS, 2010; KEIGHREN, 2013). Ambos se dedicaram a estudar a distribuição histórica das prensas, o primeiro tendo se voltado especificamente às prensas e livrarias como uma maneira de mapear a paisagem cultural francesa. Os últimos deram continuidade à abordagem locacional de Dainville (1951a; 1951b) e buscaram examinar a atuação e a relevância do livro impresso ao longo dos primeiros trezentos anos (KEIGHREN, 2013).

Ogborn e Withers (2010) denominam o trabalho de Febvre e Martin (1958) como aquele que anunciou a chegada da geografia do livro, descrevendo o que foi feito e apontando os limites do estudo para, assim, indicar encaminhamentos possíveis para análises geográficas do livro. Percebe-se que neste domínio a consideração da materialidade da produção de impressos foi considerada relevante e, em certa medida, original.

A respeito do capítulo sobre a geografia do livro inserido na obra de Febvre e Martin (1958), destaca-se que na descrição do campo considerou-se o vasto domínio do impresso. A partir da reconstrução da mudança geográfica que acometeu a distribuição dos tipógrafos e das prensas, os autores buscaram entender o processo que envolveu o impacto da impressão. Assim, foram identificadas questões de ordens diversas (econômicas, políticas, intelectuais, culturais e históricas) que estavam conectadas na explicação dessas geografias. Para Ogborn e Withers (2010, p. 4-5), a geografia do livro praticada por Febvre e Martin (1958) se configura como:

[...] a story of the diffusion of something (or some things) already made. As a result it has little to say about how we [geographers] might construct an account of the technologies of making books (printed or otherwise), of those involved in producing those books, of the books themselves and, crucially, of their readers which would show how their diverse geographies can illuminate how those people and things actually come to be as they are. How questions of geography are central to the very constitution of 'the book' itself.⁹

Dessa forma, Ogborn e Withers (2010) esboçam um argumento acerca da natureza da geografia do livro e de seu direcionamento. Procurando sustentar a relevância da dimensão espacial na configuração dos locais e circunstâncias que moldaram a produção das obras, no arranjo dos seus padrões e circulação, e nas práticas localizadas de leitura e consumo dos livros. A geografia do livro, portanto, se constitui como um campo na geografia que, segundo os autores "is as old as the history of the book"¹⁰. Assim, o campo procura

⁹ "[...] uma história da difusão de algo (ou algumas coisas) ocorrido. Como resultado, pouco se tem a dizer sobre como nós [geógrafos] podemos construir um relato das tecnologias de produção de livros (impressos ou não), daqueles envolvidos na produção desses livros, dos próprios livros e, crucialmente, de seus leitores, o que mostraria como suas diversas geografias podem orientar como essas pessoas e coisas realmente se tornam o que são. Como as questões de geografia são centrais para a constituição do 'livro' em si." (OGBORN; WITHERS, 2010, p. 4-5, tradução livre).

¹⁰ "[...] é tão antiga quanto a história do livro." (OGBORN; WITHERS, 2010, p. 01, tradução livre).

investigar de que maneira a geografia está envolvida na produção, distribuição e consumo de livros, e como esta faz diferença na compreensão dessas “coisas”. Compreende-se que os lugares marcam a forma com a qual os livros foram concebidos, as suas características materiais, de impressão, além da sua distribuição, e como as obras foram consumidas.

A geografia do livro, portanto, se interessa em compreender de que maneira a geografia está fortemente envolvida na produção, distribuição e consumo de livros e como isso, em alguma medida, faz diferença na forma com que os livros e suas histórias devem ser percebidos (OGBORN; WITHERS, 2010). Desse modo, o campo se configura como um seguimento que tem como encaminhamento de pesquisa o exame “dos locais materiais e das condições em que as obras foram produzidas, dos padrões e modalidades de circulação dos livros e, por fim, da dimensão espacial que qualifica as práticas situadas de leitura e consumos dos livros.” (GOMES, R., 2017a, p. 02).

A geografia do livro se configura como um campo de pesquisas que se encontra ancorado nos pressupostos estabelecidos pela geografia da ciência (RYAN, 2003; KEIGHREN, 2013; GOMES, R., 2017a; 2017b), e, por isso não se interessa por livros de toda natureza. A princípio, interessam aqueles que, em alguma medida, estiveram relacionados à produção, difusão e recepção da ciência, de suas ideias e fatos científicos. Assim, o livro escolar, ou seja, aquele destinado ao ensino de uma disciplina escolar ou que foi apropriado para esse fim, não se configura, necessariamente, como um tipo de artefato de interesse nessa área. Embora isso não signifique que livros que tenham tido algum tipo de uso escolar não possam ser investigados, contudo, o interesse fundamental não se dá pela característica didático-pedagógica e sim pela contribuição que este pode facilitar ao estudo da ciência.

Diante das reflexões expostas, verifica-se que a geografia do livro se constituiu como um campo de pesquisas em diálogo com a história do livro e ancorado nos princípios locacionais do pensamento geográfico, conformados pela geografia da ciência. Dessa forma, a geografia do livro busca destacar a produção, circulação e recepção do conhecimento científico para compreender como o livro conforma tais processos.

A geografia da ciência, como um ramo que compreende a ciência como prática e que, portanto, está sujeita às dimensões experimentais inevitavelmente contingente à ação do homem, suas relações, tempos e lugares, se utiliza de fontes produzidas e/ou apropriadas no âmbito das práticas científicas, às “coisas” sobre as quais nos referimos anteriormente. Dentre elas o texto escrito e o livro, em particular, adquirem destaque como um meio privilegiado, que conforma autoridade, legitimando seu conteúdo e dando forma e materialidade às ideias, teorias, imagens e experimentos, fixando-os no tempo e no espaço. Nesse sentido, o livro é utilizado como fonte para compreender a ciência, assim como outros itens também o são, como a bússola, instrumentos de medição, utensílios de laboratório, e outros.

História da geografia escolar: o manual escolar como fonte de pesquisa

As pesquisas sobre a natureza histórica da geografia na escola fundamentaram-se em pressupostos teóricos e metodológicos distintos dos da geografia do livro, embora utilizem o mesmo objeto, o livro (as vezes a mesma obra), como fonte de investigação. Em grande parte, estes trabalhos foram embasados nas discussões desenvolvidas no âmbito da história da educação e das disciplinas escolares.

Na esfera desses campos de pesquisa, Chervel (1990) buscou fundamentar e justificar a utilização de objetos escolares na realização de investigações que pretendem compreender as escolas, o processo de escolarização, de construção de saberes escolares e de práticas pedagógicas. Segundo o autor, para se entender os processos que dizem respeito a esse tipo de instituição, é necessário realizar uma investigação que se fundamente nos objetos e ideias produzidas e/ou utilizadas no interior da instituição escolar. Por sua vez, Goodson (1990) defendeu que as disciplinas escolares dispõem de certa autonomia na constituição dos seus saberes e práticas. Deste modo, os produtos do sistema escolar seriam os veículos pelo qual o pesquisador poderia acessar e refletir sobre os conhecimentos produzidos e praticados no e por meio do seu ambiente.

Especificamente com relação ao livro escolar, Choppin (2002) foi um dos primeiros autores a ressaltar sua materialidade, natureza cultural e as possibilidades de estudo do mesmo, reforçando a riqueza desse tipo de fonte na sua versão impressa. Batista e Galvão (2009), em diálogo com os trabalhos de Alain Choppin, levantaram algumas características gerais das pesquisas que envolvem manuais escolares. Os autores destacaram que muitas vezes são atribuídos aos livros “completa transparência”, como verdadeiros espelhos da sociedade que os produziu. Sendo, então, um dos motivos pelo qual grande parte das investigações buscou analisar seus conteúdos sem considerar outros elementos que podem ter produzido efeitos na construção de disciplinas escolares, seus saberes e/ou na constituição de culturas escolares.

Choppin (2002) assinalou que por muito tempo o livro escolar foi negligenciado pelos pesquisadores. Algumas razões que explicariam tal desinteresse decorrem, em parte, do próprio status desse tipo de material, pois o mesmo comporia o “universo do cotidiano”, não apresentando nada de diferente ou singular por serem produtos de uma fabricação em larga escala, artigos editoriais acessíveis, banais e comuns. Os manuais escolares seriam, também, mercadorias perecíveis, visto que perdem seu valor de mercado quando uma mudança curricular ou pedagógica acontece, ou, ainda, quando exigem modificações em função da atualização dos fatos. O desinteresse pelos manuais seria resultado, também, das dificuldades de acesso aos livros que se encontram dispersos e incompletos (BATISTA; GALVÃO, 2009; CHOPPIN, 2002; MAIA, 2014).

O autor pontuou também que, por muitos anos, os manuais foram considerados como simples espelhos da sociedade do qual procediam, ou como vetores ideológicos e culturais¹¹. O que contribuiu para que fossem desconsiderados como fontes válidas de consulta, e tratados somente como instrumentos da construção identitária dos Estados Modernos. Dessa forma, o interesse inicial que motivou o estudo do manual escolar esteve relacionado às questões de ordem política que, em geral, priorizou a análise dos conteúdos de tais livros, em que se formulara críticas ideológicas e culturais. Posteriormente, a atenção reverteu-se para a análise das características epistemológicas e propriamente didáticas (CHOPPIN, 2004).

No levantamento realizado por Choppin (2004), a fim de identificar as principais problemáticas e temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, em âmbito internacional, o autor distinguiu duas categorias principais de pesquisas sobre o assunto. Uma delas concebia os manuais como “um documento histórico igual a qualquer outro, [que] analisam os *conteúdos* em uma busca de informações estranhas a ele mesmo [...], ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático” (CHOPPIN, 2004, p. 554, grifo nosso). O outro grupo considerava o livro escolar “como um *objeto físico*, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554, grifo nosso).

Choppin (2004) destacou que tal distinção, apesar de esquemática – uma vez que uma pesquisa geralmente participa das duas categorias, mesmo que em proporções diferentes – assinala dois tipos de investigação. Na primeira categoria, o pesquisador utilizou os livros como fonte para escrever a história sobre um tema, uma noção, um personagem, uma disciplina, ou outro assunto. Na segunda, os manuais são utilizados como objeto e, dessa forma, são recolocados no ambiente em que “foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”” (CHOPPIN, 2004, p. 554), sem necessariamente considerar os conteúdos que veiculam.

As considerações de Choppin (2002; 2004) embasaram pesquisas na história da educação e das disciplinas escolares que, por seu turno, confirmavam a fama “desprestigiada” dos manuais escolares. Além de destacarem sua característica como objeto portador e veículo de valores de uma sociedade, que serviu para a formação de identidades nacionais. Dessa forma, os manuais suscitariam investigações sobre um tema, noção, personagem ou disciplina, por meio do estudo de seus conteúdos ou, ainda, como objeto concebido, produzido, distribuído, utilizado e recebido.

No que diz respeito as pesquisas no âmbito da história da geografia escolar, os manuais escolares foram e continuam a ser estudados levando em consideração as colocações de Hallewell (1985) e Choppin (2002; 2004). Marsden (2001), por exemplo, propôs escrever sobre os livros escolares de geografia, história e

¹¹ Característica chamada de “transparência dos objetos” por Batista e Galvão (2009).

ciências sociais, na Grã-Bretanha, em uma perspectiva histórica. O autor associou a história dos manuais escolares à do currículo, por considerar que os livros compõem o processo de desenvolvimento dos currículos nacionais. O autor se utilizou de categorias formuladas por estudiosos estadunidenses da história do currículo: matéria (*matter*), método (*method*) e missão (*mission*), para analisar a história dos livros didáticos britânicos de geografia, história e ciências sociais.

O estudo priorizou a análise de conteúdo inscrito nos objetos, buscando resgatar a história da sociedade britânica por meio do discurso, nas formas textual e imagética, materializada nas páginas dos livros. Marsden (2001) também analisou as continuidades e mudanças temporais das disciplinas em uma perspectiva pedagógica, e estabelece um paralelo dessas alterações com o currículo nacional, os critérios nacionais definidos para o ensino e os manuais escolares. A análise de conteúdo dos livros das disciplinas geografia, história e ciências sociais da Grã-Bretanha, suscitou o destaque de assuntos como: o preconceito, o estereótipo, o nacionalismo, o internacionalismo, as guerras e a propaganda. Percebe-se, então, que esse método de pesquisa conduziu a uma interpretação que, mais uma vez, reitera a natureza dos manuais como portadores e veículos natos dos valores de uma sociedade, de ideologias e discursos nacionais. Uma apreciação um tanto quanto limitada e que, no geral, desconsidera a materialidade dos livros, considerando-os como “portadores”, “veículos”, ou seja, um objeto que não tem valor como tal, mas vale somente ideias e representações que “carrega”.

Esse viés de abordagem constituiu certa “carreira” na história da geografia escolar no Brasil, e contribuiu para a construção de narrativas sobre a trajetória da disciplina que perduram até o momento presente. Um dos primeiros trabalhos que utilizou os manuais escolares de geografia como fonte para produzir uma história da disciplina foi a dissertação de Vânia Vlach, publicada em 1988, em que a autora buscou encontrar no conteúdo dos manuais¹² (do início do século XIX até o início do XX) traços do que ela chamou de “discurso do nacionalismo patriótico”. Tal discurso teria sido a razão de ser da geografia (e de outras disciplinas, como a história e a língua nacional) no currículo das instituições escolares brasileiras, em todos os níveis de ensino – primário, secundário e superior. Vlach (1988) argumentou que os livros de geografia tinham o objetivo de “inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico” nos jovens das elites que viriam a governar o país, pois era necessário que um sentimento de “amor à pátria” fosse difundido no meio desse grupo político.

A autora construiu a argumentação do seu estudo a luz de uma leitura histórica da formação social do capitalismo, alegando que a escola moderna se configurou como um veículo de disseminação dos ideais burgueses nos territórios de cada Estado-Nação. Nesse sentido, o ensino de geografia teria tido um papel importante na afirmação do Estado-nacional brasileiro por meio da “inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico”. Na análise dos conteúdos dos livros escolares de geografia, Vlach (1988) concluiu que tal

¹² Foram analisados 24 manuais escolares de geografia na pesquisa de Vlach (1988).

“inculcação” se dava por meio da descrição e exaltação do território brasileiro e da construção de uma imagem de nação, que se preocupava com a unidade territorial do país. A pesquisa, portanto, partiu de um pressuposto, orientado pela história social do capitalismo, de que havia uma ideologia do nacionalismo patriótico. Defendeu-se a ideia de que a mesma permeava o ensino de algumas disciplinas escolares, e a geografia era uma dessas matérias que serviu para a disseminação de uma ideologia nacional no Brasil. Nesse sentido, o livro escolar foi utilizado como fonte que teve seu conteúdo analisado para confirmar uma teoria de antemão conhecida e aceita, e compreender de que forma essa ideologia aparecia nos conteúdos geográficos dos manuais.

O trabalho de Vlach (1988) instituiu alguns marcos na história da geografia escolar no Brasil, realizou considerações sobre os manuais escolares da disciplina e, durante alguns anos, sua pesquisa foi uma das poucas referências sobre o assunto no país. A autora estabeleceu, por exemplo, que o Colégio Pedro II (CPII) foi a primeira instituição secundária de ensino criada no Brasil, em 1837; e que foi nessa escola onde a geografia, pela primeira vez, foi inserida como disciplina organizada no currículo escolar brasileiro. Por essa razão, a geografia escolar teria formado uma base teórica para a sua correspondente acadêmica no Brasil, visto que os primeiros livros de geografia foram produzidos e traduzidos para o ensino da disciplina no CPII.

Outro apontamento feito por Vlach (1988) é de que, entre meados do século XIX e o início do XX, os livros utilizados no ensino de geografia eram, na maior parte, traduções de manuais franceses ou cópias do livro *Corografia Brasílica*, de Manuel Alves de Casal. A esse respeito, a pesquisadora também alega que praticamente não haviam produções desse tipo de material no Brasil. Pois, a disciplina só estava inserida e estruturada no currículo do CPII, a única instituição secundária do país, e que nas escolas primárias existentes pelo território brasileiro a geografia não constava como uma disciplina na grade curricular.

Pesquisas posteriores a de Vlach (1988) rediscutiram o pressuposto estabelecido pela autora a respeito da geografia escolar como veículo de uma ideologia do nacionalismo patriótico e atualizaram informações anunciadas em seu trabalho que, mais tarde, se mostraram equivocadas. Um desses trabalhos foi o de Rocha (1996; 1998; 2014) que, por sua vez, buscou analisar a história social da geografia escolar brasileira estabelecendo como marco a institucionalização do currículo prescrito pelo CPII, em 1837, até os anos de 1940. Diferentemente de Vlach (1988), Rocha (1996; 1998; 2014) utilizou como fonte principal de análise o currículo oficial da disciplina geografia. Dessa forma, ambos os autores centralizam suas análises a partir do CPII, seja por meio dos conteúdos indicados pelo currículo da escola ou pelos livros de geografia indicados pela instituição.

Rocha (1996; 1998; 2014) fundamentou teoricamente suas pesquisas no campo da história das disciplinas escolares. Segundo o autor, o objetivo das pesquisas nessa área de estudos é avaliar as transformações sofridas por uma disciplina escolar ao longo de sua existência. Dessa forma, seria possível

identificar “os fatores mais diretamente ligados às mudanças de *conteúdo* e *métodos de ensino*, o que indubitavelmente possibilita uma maior articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares” (ROCHA, 1998, p. 03, grifo nosso). Rocha (1996; 1998) destaca que um propósito importante desse tipo de investigação é apresentar uma justificativa para o ensino de determinado conhecimento nas escolas, em um certo período de tempo e recorte espacial, assim como “a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo” (ROCHA, 1998, p. 03).

Percebe-se que, assim como Vlach (1988), o autor fundou sua análise sobre os conteúdos geográficos, mudando o tipo de fonte que, desta vez, foi o currículo prescrito; ademais, Rocha (1996; 1998; 2014) estendeu seu estudo aos métodos de ensino identificados nos documentos oficiais. O autor também chegou a algumas conclusões que dizem respeito as orientações teóricas e metodológicas no ensino de geografia ao longo do tempo. Tais como: a leitura de que a geografia escolar no Brasil, no período de 1837 a 1940, passou por duas orientações, uma clássica e outra moderna; e que estas foram constituídas na “geografia dos (as) professores(as)”, conceito que representaria o saber geográfico produzido na instituição escolar. Tal concepção foi fundamentada, em parte, no texto de Goodson (1990) – onde o autor defende certa autonomia das disciplinas escolares com relação às suas correspondentes acadêmicas – e indica que, em grande parte, as primeiras formariam uma base teórica para as seguintes. Contrariando as premissas que, na visão de ambos os autores, reduziam o conhecimento escolar a “vulgarizações” do que se produz na academia.

O autor reitera que os conteúdos que estiveram presentes no currículo oficial e difundidos pela “geografia dos(as) professores(as)”, foram selecionados intencionalmente pelos detentores do poder de Estado. Portanto, escolheram-se os conteúdos que contribuíram para consolidar uma visão de mundo das elites dominantes, tornando-as senso comum. A respeito da afirmação de Vlach (1988) sobre a origem da inclusão da geografia no currículo escolar brasileiro estar associada à finalidade de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, Rocha (1998, p. 11) defendeu que essa conclusão se configura como um reducionismo por refletir:

[...] uma tendência de explicar a realidade brasileira a partir de fatos aplicáveis a outras realidades. A formação sócio-histórica brasileira exigiu de nossa escola outro papel no período referente, principalmente, à primeira metade do século, que não foi o de ser, por excelência, um dos instrumentos de construção do Estado-nação brasileiro. As disciplinas escolares foram concebidas mais como sendo instrumentos de divulgação de uma cultura universal a qual os filhos de nossas elites deveriam ter acesso para estarem paripassus com o “mundo civilizado”, o mundo branco europeu, do que, como recursos de inculcação de uma ideologia nacionalista como teimam afirmar alguns. Somente mais tarde, à medida que o projeto nacional de nossas elites começa a se consolidar, a finalidade do currículo escolar e da disciplina geografia mais especificamente, passa a ter como finalidade a construção do nacionalismo e do patriotismo.

O trabalho de Rocha (1996; 1998; 2014) não foi feito a partir da análise de livros escolares da disciplina, mas do estudo do currículo prescrito pelo CPEI. O resgate de algumas das considerações realizadas pelo autor

se faz importante, na medida em que o mesmo estabelece uma crítica à tese central que sustentou a pesquisa de Vlach (1988), uma das primeiras sobre a história da geografia escolar no Brasil e esta, por sua vez, utilizou-se de manuais escolares para comprovar a sua afirmação.

A respeito da diferenciação estabelecida por Rocha (1996; 1998) acerca de uma “geografia dos professores” ou “geografia escolar”, sendo aquela produzida como um saber escolar¹³, em instituições escolares, em contraposição a uma “geografia acadêmica”. Ao nosso ver, considera-se que essas concepções são constituídas de maneira um tanto quanto embaraçosas e anacrônicas. Visto que instituem divisões marcadas, mas não muito precisas, sobre o que seria uma “geografia escolar” e uma “geografia acadêmica”, em um período que abrange do início do século XIX até meados do XX e que comporta mudanças significativas no ambiente intelectual brasileiro.

Como proclamou Rocha (1996; 1998), a geografia escolar seria o conhecimento geográfico produzido na escola, como saber escolar. Contudo, como realizar tal divisão sobre o que é ou não um saber escolar geográfico em um período em que, por exemplo, os professores de instituições escolares eram membros de instituições científicas e, também, autores de manuais escolares, anuários, relatórios de viagem etc., com formação superior em outras áreas, que não a geografia, sendo advogados, engenheiros-militares, médicos, entre outras? Os sujeitos que produziam tais conhecimentos e os inscreviam em currículos e manuais escolares de geografia, ao longo século XIX, eram considerados “homens de ciência” (KURY, 2004; MARQUES, 2005; SÁ, 2006; WHITE, 2016).

Muitos desses profissionais publicavam seus escritos indicando as suas filiações institucionais, de âmbito escolar e científico (SILVA, 2012), seus livros eram utilizados em ambos os espaços, tanto na academia, como na escola. Como se pode perceber na reconstituição do que Machado (2012) chamou de “versões sobre a evolução do pensamento geográfico no Brasil”. A autora reiterou a intenção de definir o que foi intitulado de “geografia moderna” e, para isso, ressaltou as figuras de Carlos Delgado de Carvalho (1884-1980) e Everardo Backheuser (1879-1951), ambos professores, na constituição dessa versão “moderna” da geografia no país.

Delgado de Carvalho era um cientista político, professor do Colégio Pedro II e foi considerado o fundador da “geografia moderna” brasileira, segundo Machado (2012), e da “orientação moderna” no ensino de geografia, na visão de Rocha (1996; 2000). Backheuser era engenheiro e professor catedrático de

¹³ É importante discriminar o que Rocha (1996; 1998) está considerando como “saber escolar” que, nesse caso, diz respeito ao saber prescrito nos currículos. Assim, a de se considerar que como tal, este é concebido por determinados sujeitos, os educadores e agentes responsáveis pela educação. Esse esclarecimento se faz necessário na medida em que existe, no âmbito dos estudos educacionais, uma orientação que diferencia o “saber escolar” entre aquele é “prescrito”, “ensinado” e “aprendido”. O primeiro se refere ao que as diretrizes de ensino indicam que deve ser ministrado na escola, o segundo corresponderia ao que é, na prática, ensinado na escola e o último diz respeito ao que os estudantes de aprendem (SILVA, 2012).

Mineralogia e Geologia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Ambos protagonizaram a criação e execução do Curso Livre Superior de Geografia, ministrado em 1926, pela Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro. O Curso era voltado a formação de professores de geografia para o ensino primário e secundário no Brasil, pois ainda não existiam universidades no país com cursos superiores de geografia.

Backheuser realizou a conferência de abertura do Curso Superior Livre de Geografia, intitulada “A nova concepção da geographia” (BACKHEUSER, 1926-1927), onde declarou o “desabrochar” de uma “geografia moderna” que teria “características bem definidas, nítidas, e, principalmente, tão diferentes das que foram utilizados pelos geógrafos até os meados do século 19” (BACKHEUSER, 1926-1927, p. 76). As propriedades dessa “nova concepção de geografia” deveriam ser aprendidas pelos professores e, então, ensinada nos níveis primário e secundário de ensino, no Brasil.

Dessa forma, os contornos do que está sendo chamada de “geografia escolar” e “geografia acadêmica”, ao se referirem ao século XIX até meados do XX, não parecem ser tão precisos como declaram autores no campo da história da geografia escolar, a exemplo de Rocha (1996; 1998; 2000). Como discutido, os personagens e objetos que permeavam o ambiente intelectual perpassavam tanto instituições escolares, como científicas, assim, não parece muito prudente, ou adequada, uma diferenciação tão cindida e precisa entre os “saberes escolares” e os “saberes acadêmicos”, no contexto histórico e geográfico supracitado.

Alguns estudos, posteriores aos de Vlach (1988) e Rocha (1996; 1998), buscaram retomar e prosseguir nas discussões acerca da história da geografia escolar no Brasil e nos estudos sobre os manuais escolares da disciplina. Os trabalhos de Albuquerque (2011; 2014), Silva (2006; 2012; 2018), Sousa Neto (2000) e Maia (2014) são alguns exemplos.

Nas discussões mais recentes sobre a história da geografia escolar no Brasil, Albuquerque (2011; 2014) têm procurado explorar e reconhecer a importância das fontes não oficiais relacionadas ao ensino da disciplina, ou seja, àquelas que não se configuram como documentos emitidos por órgãos públicos ou privados, leis, decretos etc. No que diz respeito à geografia escolar, esse tipo de fonte é materializada em manuais escolares, cadernos de alunos, mapas, globos terrestres, dicionários, entre outros objetos que permearam o ambiente escolar ao longo do tempo.

Em uma entrevista, concedida à Revista Giramundo (CASTRO et al, 2015), Albuquerque discutiu a importância do manuseio e do trabalho com as fontes primárias relacionadas ao ensino da disciplina para que as discussões no campo de sua história possam avançar. Segundo a pesquisadora, o trabalho realizado por Vlach (1988) e Rocha (1996) marcaram um momento fundamental para a constituição do campo de pesquisas na história da geografia escolar, o primeiro em que se recorreu à história das disciplinas escolares. Contudo, a autora declara ser preciso avançar nas discussões e, para isso, seria necessário recorrer à diferentes tipos de fontes, sejam elas oficiais ou não.

Albuquerque (2011; 2014) buscou discutir alguns marcos estabelecidos pelos trabalhos de Vlach (1988) e Rocha (1996), dentre eles: o da institucionalização da geografia escolar a partir da criação do CPII, e a sua inserção no currículo prescrito da escola. Tal marco foi instituído pelos autores a partir de dois argumentos: o primeiro foi ancorado em um suposto pioneirismo do CPII como instituição de ensino secundário no país, visto que não haviam outras escolas desse nível de ensino no Brasil. O segundo argumento foi baseado na consideração de que a institucionalização de uma disciplina escolar se formalizaria a partir da sua oficialização no currículo prescrito, dessa forma a geografia escolar brasileira teria tido início com a sua organização e inclusão na grade curricular no CPII, em 1837.

Por meio de pesquisas sobre a história da educação brasileira Albuquerque (2011; 2014) verificou que o CPII não foi a primeira instituição de ensino secundário no país¹⁴. Nas incursões realizadas em acervos documentais e bibliotecas, a autora encontrou manuais de geografia que datam de um período anterior a criação da escola. Esses manuais sugeririam que por haver produções dessa natureza, deveria existir também alguma demanda escolar por esse tipo de material. Diante de tais evidências, Albuquerque (2011, p. 38) concluiu que “é possível que a Geografia enquanto disciplina escolar tenha sido institucionalizada antes mesmo da criação do referido Colégio [Pedro II]”. A autora defendeu a necessidade de reconhecer e “dar voz” as instituições que foram criadas antes do CPII, ou que funcionaram ao mesmo tempo que a escola. Enfatizando, assim, a relevância de se comprovar a data do que seria o início da geografia escolar no Brasil.

As pesquisas da autora têm utilizado como fonte principal os manuais escolares da disciplina que circularam nas instituições de ensino do estado da Paraíba, ao longo do século XIX. Estes são analisados por meio dos conteúdos geográficos e dos seus aspectos materiais, dos quais Albuquerque (2011) destaca alguns, como: anotações de alunos e professores, além de carimbos. As anotações forneceram indícios sobre o uso do material e a maneira com que determinado conteúdo era ensinado e aprendido, e os carimbos apresentaram pistas sobre os lugares em que o livro foi adquirido, possibilitando a compreensão das relações comerciais envolvidas na sua produção, distribuição e venda.

Investigações como as de Sousa Neto (2000); Silva (2006; 2012; 2018) e Maia (2014) também buscaram, em alguma medida, rediscutir e avançar nas discussões sobre a história da geografia escolar. Um dos marcos históricos instituídos por Vlach (1988) e Rocha (1996), amplamente difundido entre os pesquisadores do ensino de geografia, é o de que esta teve seu início como disciplina autônoma primeiramente no currículo da educação básica para, depois, ser constituída no ensino superior. Este se

¹⁴ A esse respeito, destaca-se o trabalho de Bretas (1991), “*História da Instrução Pública em Goiás*”, anterior aos trabalhos consultados por Albuquerque (2011; 2014), em que o autor discrimina os liceus fundados no Brasil, ao longo do século XIX. Segundo Bretas (1991), antes da criação do CPII, em 1837, foram criados cinco estabelecimentos de ensino secundário: no Rio Grande do Norte, em 1835, na Paraíba e na Bahia, em 1936, no Pernambuco e em Santa Catarina, em 1837. Dentre estes, o liceu da Bahia, do Pernambuco e de Santa Catarina tinham a geografia no conjunto das cadeiras que compunham o currículo.

configura, inclusive, como um argumento, utilizado por alguns, para justificar a relevância do estudo sobre a história da geografia como disciplina escolar, e um consenso que, segundo as pesquisas de Silva (2012; 2018), não se mostra verdadeiro. Visto que as fontes indicaram a inclusão da geografia como disciplina na grade curricular da Academia Real Militar, em 1810, no Rio de Janeiro, sendo, portanto, no ensino superior.

Neste resgate sobre os principais debates que têm sido desenvolvidos no campo da história da geografia escolar no Brasil, procurou-se apresentar como o manual escolar da disciplina tem sido utilizado como fonte de pesquisa na área. Percebe-se que grande parte das análises esteve centrada fundamentalmente no conteúdo de tais livros, a fim compreender: 1) a maneira como um discurso foi construído e/ou veiculado em um dado momento da história do país; 2) para elucidar o desenvolvimento de um saber escolar geográfico; 3) “dar voz” as instituições escolares distantes dos centros culturais e de poder, nos diferentes momentos da história do Brasil; 4) conhecer e interpretar as produções de personagens de circulação local, regional e/ou nacional, autores de livros de geografia, professores da disciplina e reconhecer a importância dos mesmos; 5) além de instituir vários marcos em uma narrativa da trajetória da disciplina que vem sendo discutida e revista, na medida em que os pesquisadores fazem uso de outros tipos de fontes, e/ou buscam interpretá-las sob outras perspectivas.

Verifica-se que os trabalhos sobre a história da geografia escolar encontram-se centrados no conteúdo dos livros escolares da disciplina, e negligenciam a dimensão física dos objetos. Mesmo as pesquisas que levam em consideração as marcas de uso (tais como assinaturas e carimbos), exploram de maneira ainda superficial as informações que a materialidade do livro pode oferecer, visto que a preocupação tem sido majoritariamente com os aspectos de conteúdo geográfico dos livros e as práticas escolares de ensino da disciplina.

Os manuais conservam uma variedade de indícios físicos, materializados em assinaturas dos antigos donos, carimbos e etiquetas de livrarias, informações sobre os lugares de impressão, dados paratextuais dos autores, entre outros. A dimensão física dos manuais escolares pode fornecer elementos que ajudam a reconstituir a composição uma rede histórico-geográfica do ensino da disciplina. O livro escolar adquire marcas, indícios físicos, que dão acesso a sistemas mobilizados pelo ensino da disciplina. Na medida em que o manual é produzido por uma editora em determinado lugar, adquirido por livrarias, depois por leitores (professores e alunos, por exemplo), utilizado em escolas, revendido para comércios locais, adquirido por bibliotecas, entre outros caminhos possíveis.

O objeto conecta uma rede mais ou menos abrangente que envolve a sala de aula, a biblioteca dos alunos, dos professores, da escola, as editoras, as livrarias, o comércio local que revende o livro etc. A geografia dispõe de arsenais teórico e metodológicos, tais como o da geografia do livro, que tem valorizado a fonte considerando suas dimensões físicas para além do conteúdo que veicula, e podem fornecer elementos para a

discussão no campo da história da geografia escolar. Concebendo a geografia escolar não somente como um conjunto de conteúdos geográficos e práticas de ensino, mas como uma disciplina que tem traços inscritos “no mundo” e que constituiu uma rede que, ao longo de sua história, tem mobilizado diferentes lugares e tempos, uma multiplicidade de objetos, pessoas, instituições e trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse texto a proposta apresentada guiou o estudo a fim de compreender de que maneira o livro tem sido explorado na Geografia para produzir conhecimento, considerando a sua natureza geral e específica, configurada pelo manual escolar. Para isso, foram destacados dois campos de investigação que tem se dedicado ao estudo desse e sobre tal objeto: a geografia do livro e a história da geografia escolar.

Ao longo da apresentação das discussões sobre os pressupostos teóricos e metodológicos empreendidos na geografia do livro, foram elucidadas as relações desse seguimento com as proposições da geografia da ciência e dos *Science Studies*. Dessa forma, percebe-se que o campo se utiliza dos princípios locais do pensamento geográfico e que compreende a ciência como uma prática social, sujeita, portanto, às dimensões experimentais, contingentes, então, à ação humana, relações, tempos e lugares. Assim, enfatiza a maneira na qual o espaço está envolvido na produção, distribuição e consumo de livros, e como tais movimentos orientam o modo em que essas obras são produzidas, distribuídas e consumidas. Então, o livro é compreendido como um meio privilegiado de análise, visto que conforma autoridade, legitima seu conteúdo e confere forma e materialidade às ideias, teorias, imagens, experimentos, produção e circulação, fixando-os no tempo e no espaço.

No âmbito da história da geografia escolar, por sua vez, as abordagens se dão, no geral, por meio da fundamentação nos pressupostos da história da educação e das disciplinas escolares. Tais aproximações que, em grande parte, tiveram o manual escolar de geografia como fonte, resultaram em diversos avanços na elaboração de narrativas e no reconhecimento de trajetórias da disciplina escolar, em especial, no Brasil. Por outro lado, também estabeleceram certos marcos históricos que foram posteriormente refutados, por meio da análise de outras fontes e procedimentos metodológicos distintos.

Nos estudos históricos da geografia escolar percebe-se que o tratamento aplicado ao livro está consideravelmente voltado para a análise dos conteúdos e dos currículos, sendo essa uma abordagem consagrada nos campos no qual o campo tem se fundamentado. Dessa forma, uma aproximação que considere a dimensão física do livro como fonte de estudo ainda é muito limitada, e existe pouca preocupação com um exame propriamente geográfico dos percursos desses objetos que condicionam a disciplina escolar. Ressalta-se que tais fontes contêm uma diversidade de marcas físicas (assinaturas, carimbos, etiquetas etc.



Estas, por sua vez, podem fornecer subsídios para interpretações que concebam o ensino geograficamente, desde diferentes lugares e tempos, entendendo-o como uma complexidade e variedade de objetos, pessoas, instituições e trajetórias.

Salienta-se que a concepção e a indicação de proposições teóricas e metodológicas prontas e encerradas sobre o livro, não se configuraram como um objetivo para esse estudo. De fato, a proposta era expor e discutir certos aspectos teóricos e metodológicos conferidos a esse artefato em duas vertentes na geografia. Realizando, dessa forma, uma apreciação crítica e apontando possíveis caminhos de análise para os estudos na história da geografia escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento de bolsas de mestrado que viabilizaram a pesquisa. Ao Grupo de Pesquisas Território e Cidadania, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo acolhimento e por ter possibilitado o diálogo com colegas que enriqueceram o trabalho. Por fim, ao Prof. Paulo Cesar da Costa Gomes (UFRJ) e a Profa. Leticia Parente Ribeiro (UFRJ) pela constante troca de ideias, receptividade e incentivo no desenvolvimento da investigação na qual esse artigo é resultante.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.1, n. 2, jul./dez., 2011, p. 19-51.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 2, fev., 2014, p. 13-23.
- BACKHEUSER, Everardo. A nova concepção de geographia. **Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro**, tomo XXXI, p. 75-89, ano 1926-1927.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: UFG, 1991.
- CASTRO, Demian Garcia; VILELA, Carolina Lima; CORREA, Marcio Nery; BIAZZO, Pedro Paulo. Entrevista Professora Dadá Martins. **Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan./jun. 2015, p. 126-137.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-22, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez., 2004. p. 549-566.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. Pelotas, v. 11, abr., 2002. p. 5-24.
- DAINVILLE, F. de. D’aujourd’hui à hier. La Géographie du livre en France de 1764 à 1945. **Le Courier graphique**, v. 50, 1951a, p. 43-52.



- DAINVILLE, F. de. D'aujourd'hui à hier. La Géographie du livre en France de 1764 à 1945. **Le Courier graphique**, v. 51, 1951b, p. 33-36.
- FEBVRE, L.; MARTIN, H. J. **L'apparition du livre**. Paris: Éditions Albin Michel, 1958.
- FIGUEIRÔA, Sílvia F. de M. Instituições científicas e formas de institucionalização do saber: uma contribuição a partir da ótica da história das ciências. **Terra Brasilis (Nova Série)**, v. 2, 2012.
- FIGUEIRÔA, Sílvia F. de M. Uses and circulation of historical scientific instruments. In: GRANATO, Marcus; LOURENÇO, Marta C. **Scientific instruments in the history of Science: studies in transfer, use and preservation**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 15-32, 2014.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 [1935].
- FURTADO, Janaína Lacerda. A vida estranha dos objetos: os alcances e limites de uma historiografia da ciência a partir dos instrumentos científicos. **Revista Maracanã**, Rio de Janeiro, n. 17, jul./dez., 2017, p. 12-34.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- GOMES, Rafael Augusto Andrade. A geografia de um livro nos caminhos de seu autor: uma análise a partir de Geography and Vision, de Denis Cosgrove. **Terra Brasilis (Nova Série)**, v. 8, 2017a, p. 1-18.
- GOMES, Rafael Augusto Andrade. **Um percurso entre narrativas de vida**: trajetórias de Denis Cosgrove. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017b.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, p. 231-255, 1990.
- HACKING, Ian. **Representing and intervening**: introductory topics in the philosophy of natural science. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 1985.
- JOHNSTON, R. J. On disciplinary history and textbooks: or where has spatial analysis gone? **Australian Geographical Studies**, v. 38, 2000, p. 125-37.
- KEIGHREN, Innes M. Geographies of the book: review and prospect. **Geography Compass**, v. 7, n. 11, 2013, p. 745-758.
- KURY, Lorelai. Homens de ciência no Brasil: impérios coloniais e circulação de informações (1780-1810). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 11 (suplemento 1), 2004, p. 109-129.
- LACERDA, Janaína. Instrumentos científicos como fonte para a história da ciência: uma história possível. **Histórica: revista on line do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, ano 2, ago., 2006, p. 1-9.
- LAMEGO, Mariana. Genius losi: duas versões da geografia quantitativa no Brasil. **Terra Brasilis (Nova Série)**, v. 5, 2015, p. 1-15.
- LAMEGO, Mariana. **Práticas e representações da geografia quantitativa no Brasil**: a formação de uma caricatura. 247 f. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LIVINGSTONE, David. **Putting science in its place**: geographies of scientific knowledge. Chicago: The University Chicago Press, 2003.
- LIVINGSTONE, David. Science, text and space: thoughts on the geography of reading. **Transactions of the Institute of British Geographers**, n. 30, 2005, p. 391-401.
- LIVINGSTONE, David. The spaces of knowledge: contributions towards a historical geography of science. **Environmental and Planning: Society and Space**, v. 13, 1995, p. 5-34.
- MACHADO, Lia Osorio. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 309-352.



- MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- MARQUES, Vera Regina Beltrão. Escola de homens de ciências: a Academia Científica do Rio de Janeiro, 1772-1779. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 25, 2005, p. 39-57.
- MARSDEN, William E. **The school textbook: geography, history and social studies**. Londres, Nova York: Routledge, 2001.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, n. 115, 1983, p. 103- 117.
- OGBORN, Miles; WITHERS, Charles W. J. (ed.). **Geographies of the book**. Farnham: Ashgate, 2010.
- OPHIR, Adir; SHAPIN, Steven. The place of knowledge a methodological survey. **Science in Context**, v. 4, n. 1, 1991, p. 3-22.
- PARENTE-RIBEIRO, Leticia. Excepcionalismo em geografia: um exame histórico e epistemológico. **Revista de Pós-Graduação em Geografia – UFRJ**. v. 3, n. 3, 1999.
- RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil (1500-1822)**: com um breve estudo geral sobre a informação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis: Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil**, ano I, n.1, p. 83-109, jan./jun. 2000.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, v. 2, n. 12, dez., 1998, p. 1-12.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. O Colegio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo: Revista do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./ jun., 2014.
- RYAN, James, R. History and philosophy of geography: bringing geography to book, 2000-2001. **Progress in Human Geography**, v. 27, n. 2, 2003, p. 195-202.
- SÁ, Dominichi Miranda de. **A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2017.
- SCHÄFER, Lothar; SCHNELLE, Thomas. Introdução: fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. In: FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 [1935], p. 1-36.
- SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.
- SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2006.
- SILVA, Jeane Medeiros. A literatura como fonte para a história da geografia escolar no Brasil. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 22, n.8, p. 1-12, 2018.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. **Terra Brasilis (Nova Série)**. v.1, 2000, p. 1-30.
- VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1988.
- WHITE, Paul. The man of science. In: LIGHTMAN, Bernard (Ed.). **A companion to history of science**. John Wiley & Sons Incorporated, 2016, p. 152-163.
- WITHERS, Charles. History and philosophy of geography, 2002-2003: geography in its place. **Progress in Human Geography**, n. 29, v. 1, p. 64-72, 2005.