UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANO ARNDT ARAÚJO PYKOSZ DE OLIVEIRA

OS MAPAS CONTAM HISTÓRIAS:
REFLEXÕES, ANÁLISES E PERSPECTIVAS DA UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

CURITIBA

2020

FABIANO ARNDT ARAÚJO PYKOSZ DE OLIVEIRA

OS MAPAS CONTAM HISTÓRIAS:
REFLEXÕES, ANÁLISES E PERSPECTIVAS DA UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Doré.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Oliveira, Fabiano Arndt Araújo Pykosz de
Os mapas contam histórias : reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de história. / Fabiano Arndt Araújo Pykosz de Oliveira. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora : Profª. Drª. Andréa Doré

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Livros didáticos. 3. Cartografia. 4. Mapas. I. Doré, Andréa Carla, 1969-. II. Título.

CDD – 907

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA - 31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FABIANO ARNDT ARAUJO PYKOSZ DE OLIVEIRA** intitulada: **Os mapas contam histórias: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de história** , que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica
30/07/2020 12:39:12.0
ANDRÉA CARLA DORÉ
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 08:21:13.0
EDILSON APARECIDO CHAVES
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/07/2020 22:10:07.0
AMANDA CIESLAK KAPP
Avaliador Externo (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

Dedico esta dissertação à minha esposa, Maria Claudia, osso dos meus ossos
e carne da minha carne, com quem eu sou um só.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, origem da minha existência, minha confiança, meu amor e minha esperança. Obrigado por ser e pelo meu privilégio em ser contigo.

Sou grato à minha esposa, Maria Claudia, por dividir sua vida comigo e tornar a minha experiência neste mundo mais plena. Não sou capaz de me imaginar sem você ao meu lado.

Sou grato aos meus familiares, entre os quais destaco minha mãe, Vilma, e meus irmãos, Delton e Gabriel. Seu amor é inestimável.

Sou grato aos meus irmãos e amigos. Cada sentimento, pensamento, palavra ou ação vindo das pessoas que eu amo é uma dádiva de Deus.

Sou grato a todos os meus professores e colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Seus ensinamentos, sua companhia e seu apoio foram de grande ajuda neste percurso.

Sou grato aos meus colegas, professores, funcionários, alunos e comunidades escolares da rede pública estadual do Paraná. Este trabalho está inseparavelmente ligado a vocês.

Sou grato à minha orientadora, professora Andréa Doré. Seu incentivo, sua paciência e seus conselhos foram essenciais.

Sou grato, por fim, ao apoio financeiro institucional recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como subsídio para a realização desta pesquisa.

Muito obrigado a todos.

Confia em Iahweh com todo o teu coração, não te fies em tua própria inteligência; em todos os teus caminhos, reconhece-o, e ele endireitará as tuas veredas. Não sejas sábio aos teus olhos, teme a Iahweh e evita o mal, e será a saúde do teu corpo e refrigério para os teus ossos.

(Provérbios 3, 5-8)

RESUMO

A presente dissertação relata o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que teve por objetivo refletir e apontar perspectivas acerca da utilização da cartografia histórica no ensino de História. Para tanto, inicialmente foi realizada uma discussão teórica sobre a temática, evidenciando a relação entre a História e a Geografia, academicamente e no espaço escolar. Nessa discussão se ressaltam as contribuições da chamada "cartografia crítica" à tratativa dos mapas. Em seguida, empreendeu-se o exame, quantitativo e qualitativo, sobre a presença e as formas como os mapas históricos (mapas produzidos em contextos específicos e lidos como fontes históricas) são utilizados nos livros didáticos de História. Para essa análise, foram escolhidos os capítulos sobre as grandes navegações e a colonização da América presentes nos livros (manuais do professor) destinados aos sétimos anos do Ensino Fundamental, inseridos nas catorze coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático realizado em 2016, com vigência para o triênio de 2017 a 2019. Buscou-se verificar a quantidade de mapas presentes nas obras em relação às demais imagens e questionar as funções ocupadas pelos mapas e as leituras às quais são submetidos. Partiu-se do pressuposto de que os mapas podem ser entendidos enquanto elementos históricos contextualizados e de que se faz necessário discutir as formas mais adequadas de incorporá-los às aulas de História. A partir destas análises, por fim, refletiu-se sobre as possibilidades trazidas pelo emprego dos mapas em sala de aula. Servindo-se de mapas históricos enquanto fontes, foram confeccionadas cinco propostas de planos de aulas, disponibilizadas *online* por meio de vídeos.

Palavras-chave: Ensino de História. Cartografia histórica. Livro Didático. Mapas na sala de aula.

ABSTRACT

This dissertation reports the development of a research project that aimed to reflect and point out perspectives on the use of historical cartography in history teaching. To this end, a theoretical discussion on the subject was initially carried out, highlighting the relationship between History and Geography, academically and in school space. In this discussion, the contributions of the so-called "critical cartography" to the treatment of maps are highlighted. Next, the quantitative and qualitative examination of the presence and the ways in which historical maps (maps produced in specific contexts and read as historical sources) are used in history textbooks was undertaken. For this analysis, the chapters on the great navigations and colonization of America present in books (teacher's manuals) for the seventh years of Elementary School were chosen, included in the fourteen collections approved in the National Program of Books and Teaching Materials held in 2016, valid for the three-year period from 2017 to 2019. We sought to verify the quantity of maps present in the works in relation to the other images and question the functions occupied by the maps and the readings to which they are submitted. It was assumed that maps can be understood as contextualized historical elements and that it is necessary to discuss the most appropriate ways to incorporate them into history classes. From these analyses, finally, we reflected on the possibilities brought by the use of maps in the classroom. Using historical maps as sources, five proposals for lesson plans were made and made available online through videos.

Key-words: History Teaching. Historical Cartography. TextBook. Maps in the classroom.

LISTA DE FIGURAS

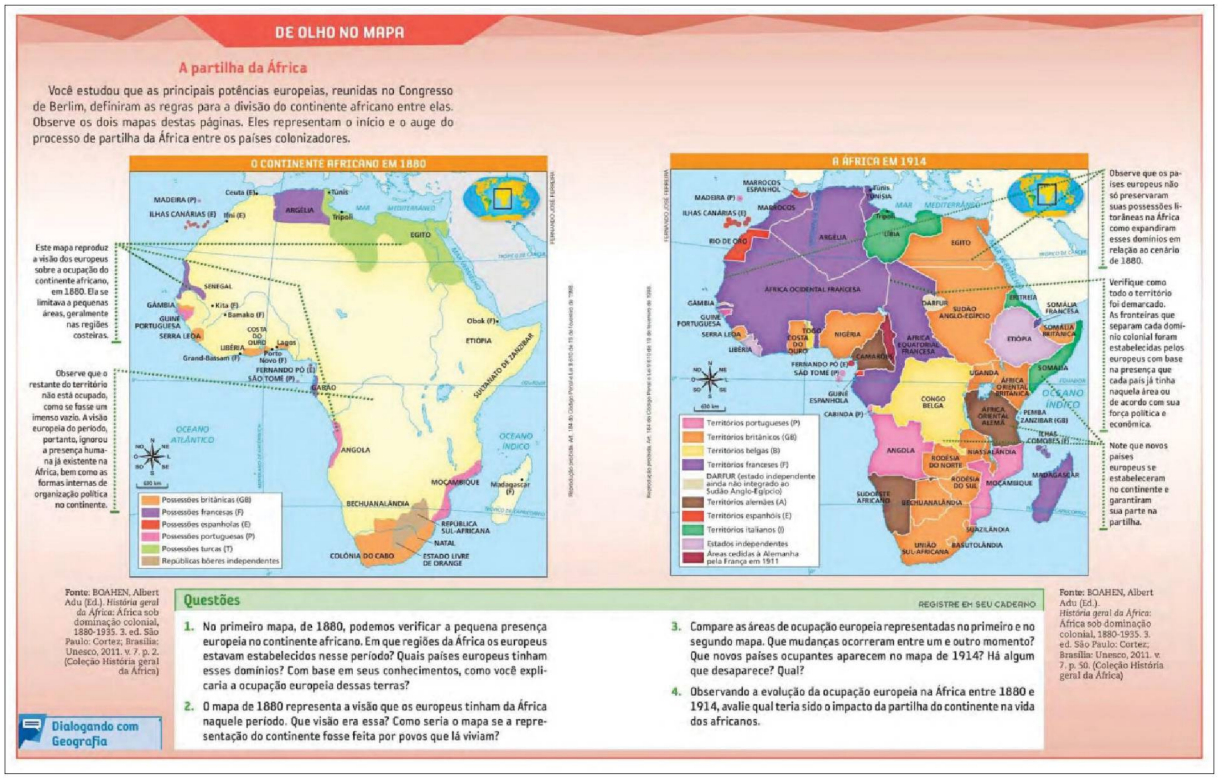
Atividade com mapas (Projeto Araribá História - 9º ano).....13
Proporção da presença de mapas em relação a outras imagens (gráfico).....55
Presença de mapas atuais e históricos (gráfico).....56
Funções desempenhadas pelos mapas (gráfico).....57
Exemplo de mapa utilizado como comprovação do texto escrito.....58
Exemplo de mapa utilizado como fonte histórica em uma atividade.....59
Exemplo de mapa em uma leitura cartográfica tradicional.....61
Exemplo de mapa em uma leitura cartográfica crítica.....62
Interpretação dos mapas (gráfico).....62
Interpretações predominantes (gráfico).....63
Mapa “T e O” de Isidoro de Sevilha (1472).....74
Planisfério de Jerônimo Marini (1511).....76
Planisfério Político (IBGE).....77
"Mapa Invertido" de Joaquín Torres García (1943).....78
Mafalda (tirinha).....80
Mapa de Germanus Nicolaus (1467).....82
Mapa de Henricus Martellus (1490).....83
Planisfério de Cantino (1502).....84
Mapa de Martin Waldseemüller (1507).....85
Mapa de Diogo Ribeiro (1529).....89
Mapa de Luís Teixeira (c.1574).....91
Mapa de Georg Marcgraf (1647).....93
Mapa de Diego Gutiérrez (1562).....97
Mapa de Luís Teixeira (1600).....99
Mapa de Nicolas Sanson (1650).....100
Mapa de Lopo Homem (1519).....104
Mapa de Gastaldi (1556).....105
Mapa de Langenes (1598).....106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13
1. MAPAS: NA INTERSEÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....15
1.1. HISTÓRIA E GEOGRAFIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO ACADÊMICO.....17
1.2. MOVIMENTOS DIVERSOS NA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA SALA DE AULA.....23
1.3. CARTOGRAFIA CRÍTICA E CARTOGRAFIA HISTÓRICA: O MAPA COMO LIGAÇÃO ENTRE O SER HUMANO, O TEMPO E O ESPAÇO.....31
2. AS GRANDES NAVEGAÇÕES E A CONQUISTA DA AMÉRICA: OS MAPAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....42
2.1. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....42
2.2. MAPAS HISTÓRICOS: ENTRE A ILUSTRAÇÃO E A LEITURA CRÍTICA.....52
2.3. O QUE OS MAPAS TÊM A OFERECER AO ENSINO DE HISTÓRIA?.....65
3. PROPOSIÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....70
3.1. CINCO PROPOSTAS PARA O USO DE MAPAS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA 70
3.1.1. PROPOSTA UM: “OUTROS NORTES”.....70
3.1.2. PROPOSTA DOIS: “O CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO NO INÍCIO DA MODERNIDADE”.....81
3.1.3. PROPOSTA TRÊS: “DIFERENTES BRASIS”.....88
3.1.4. PROPOSTA QUATRO: “O MARAVILHOSO NOS MAPAS”.....95
3.1.5. PROPOSTA CINCO: “OS INDÍGENAS NOS MAPAS”.....102
CONCLUSÕES.....109
REFERÊNCIAS.....111
Livros didáticos consultados:.....111
Bibliografia:.....111

INTRODUÇÃO

A pesquisa que relato na presente dissertação nasceu a partir do meu trabalho enquanto professor de História da rede pública estadual do Paraná, na qual atuo junto a alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio desde 2015. Em determinado dia, aplicava uma atividade do livro didático[1] na qual apareciam dois mapas do continente africano:



Em uma das questões a atividade requisitava que os estudantes, após observarem o mapa da dominação imperialista na África, imaginassem como seria esse mapa se desenhado pelas populações nativas africanas. Aquela pergunta acabou se destacando, tornando-se o centro da aula, pois decidi questionar os alunos sobre a maneira como um mesmo espaço poderia ser representado de várias formas. A proposta relembrou em mim o interesse pela reflexão a respeito dos mapas e suas "mensagens", e acabou por ser um dos primeiros passos de minha pesquisa.

Meu projeto de pesquisa foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Este projeto teve como objetivos: (1) analisar as formas

1APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.) *Projeto Araribá – História* (9º ano). Curitiba: Moderna, 2017. p.30-31.

como os mapas são utilizados nos manuais didáticos de História; (2) apontar algumas perspectivas para a utilização da cartografia histórica em sala de aula; e (3) construir um roteiro de atividades com mapas históricos possível de ser aplicado no ensino da História. Para tanto, optei por dividir o texto em três capítulos.

No primeiro capítulo exploro a relação entre a História e a Geografia, nos âmbitos acadêmico e escolar, ao longo do tempo, focalizando o último século. Nesta seção, aponta-se que tal relação se deu de maneira constante e produtiva, embora houve, em alguns momentos, períodos de maior distanciamento. Minha intenção central é apresentar os mapas históricos como pontos de interseção entre os saberes históricos e geográficos, ressaltando os debates da assim chamada "cartografia crítica" e suas contribuições à "cartografia histórica".

Na sequência, ao longo do segundo capítulo, abordo a questão do livro didático de História, enfatizando a sua relevância para o ensino de História em nosso país e expondo a história recente deste recurso pedagógico e algumas das discussões em torno dele. Em seguida, através da análise de livros didáticos aprovados no edital de 2016 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinados aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, busco examinar, quantitativa e qualitativamente, as maneiras como os mapas aparecem dentro dos manuais escolares. O objetivo é também, a partir destas análises, dissertar acerca das perspectivas para a utilização, de maneira crítica, da cartografia no ensino de História.

Por fim, como ponto de culminância da construção da pesquisa, apresento cinco propostas de planos de aula baseados na utilização da cartografia histórica, nos quais os mapas são entendidos enquanto fontes históricas. Tais sugestões veiculam-se através de vídeos disponibilizados *online*[2], criados com o objetivo de facilitar o acesso de professores de História aos seus conteúdos. No terceiro capítulo exponho as reflexões concernentes a cada uma dessas propostas.

Gostaria, por fim, de destacar que a intenção, a construção e os resultados da presente pesquisa têm na sala de aula, no ensino de História, na prática docente e na educação pública os seus pontos cardeais. Estes pontos me localizaram e apontaram as direções a tomar ao longo do processo de construção desta investigação, e seguem servindo-me como referenciais. Como uma bússola, um astrolábio ou mesmo as constelações ajudaram aos viajantes de outrora, tais elementos constituíram os "guias" para a elaboração do que compartilho aqui.

2Os vídeos serão disponibilizados no canal do ProfHistória UFPR no *Youtube*.

1. MAPAS: NA INTERSEÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Marc Bloch, em sua *Apologia da História*, afirmava:

> O historiador não apenas pensa o "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade.[3]

Tais reflexões levaram à clássica definição da História enquanto estudo dos homens no tempo, especificando que as análises sobre os seres humanos e suas sociedades desenvolvidas pelos historiadores se dariam no prisma de uma duração, um contexto, uma conjuntura. Analisar qualquer acontecimento, personagem ou documento sempre inserido em seu contexto histórico é um dos primeiros aprendizados, e talvez o mais importante, feito por aqueles que se dedicam à História. O fator tempo se faz, portanto, imprescindível no trabalho de qualquer historiador.

Porém é preciso lembrar que as ações dos seres humanos ocorrem concomitantemente em duas coordenadas: o tempo e o espaço. Nesse sentido, a pesquisa histórica necessitaria recordar da inserção de uma segunda ótica, aquela relacionada ao lugar onde o homem vive:

> A Terra, como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior a toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser, aquilo sobre o qual ele erige todas as suas obras, o solo de seu hábitat, os materiais de sua casa, o objeto de seu penar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erigir. [...] A Terra é, por excelência, para o homem, como destino, a *circunstância (circurnstare)*, aquilo que se ergue à sua volta e mantém sua presença como engajamento no Ser.[4]

Na obra citada acima, publicada originalmente em 1952, o geógrafo Eric Dardel (1899-1967) aponta para o fato de que a Terra é o lugar, a base e o meio de realização do homem, não apenas no sentido de oferecer a ele um suporte material, "[...] mas condição de

---

3BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.55. [publicado originalmente por Lucien Febvre em 1949].
4DARDEL, Eric. *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2015. p.41;43. *Grifo meu*.

toda 'posição' da existência, de toda ação de assentar e de se estabelecer [...]"[5]. Essa premissa o conduz a afirmar uma "geograficidade" do ser humano, uma ligação concreta que liga o homem e a Terra, que o tornaria ao mesmo tempo um ser histórico e geográfico. Como sintetiza Jean-Marc Besse, ao comentar a obra de Dardel:

> O espaço geográfico é um espaço da vida, mas um espaço pelo qual a vida se expressa, um espaço no interior do qual a vida *descobre* significações que são indissoluvelmente as suas e lhe concernem, numa interexpressão do subjetivo e do objetivo, que é distintivo da vida real.[6]

O ser humano se realizaria, portanto, em sua relação com a Terra, em sua condição "terrestre". Essa "geograficidade" do ser humano estaria, para o espaço, como a historicidade está para a relação entre o homem e o tempo: "Se o destino do homem é realizar-se historicamente, esta realização não pode se efetuar senão sobre a Terra"[7].

Se todo fato, toda pessoa e toda fonte histórica tem um enquadramento temporal, igualmente possui um cenário, um lugar geográfico. Tempo e espaço estariam, portanto, vinculados de maneira indivisível na construção da vida humana, o que me leva a afirmar que qualquer investigação histórica deveria considerar esses dois enfoques. Como aponta José D'Assunção Barros[8], o espaço atua como mediador entre História e Geografia, e o conhecimento geográfico acaba invariavelmente participando das pesquisas históricas, o que fica evidente, por exemplo, quando pensamos nos usos de conceitos geográficos como "região", "paisagem" ou "território".

História e Geografia debruçam-se, respectivamente, sobre os dois âmbitos acima mencionados, tempo e espaço. Logo, o diálogo entre ambas precisaria ser comum, mas nem sempre foi assim. Apesar de naturalmente estarem tão próximos, os dois domínios do saber se aproximaram e afastaram em diversas situações. Minha intenção neste capítulo é, primeiramente, explorar a maneira como História e Geografia conviveram, destacando em minha análise as formas dessa interação na academia e na educação. Tal exploração se concentra sobretudo na produção acadêmica francófona, tão influente em nosso país, porém não desconsidera a possibilidade de outras interações em diferentes lugares. Por fim, objetivo

---

5*Ibidem*. p.40.
6BESSE, Jean-Marc. *Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p.89-90.
7*Ibidem*. p.93.
8BARROS, José D'Assunção. "Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço". *Geografia* (Londrina), v.19, n.03, 2010. *Passim*.

também refletir sobre a maneira como os mapas apresentam uma interessante opção de vínculo entre homem, tempo e espaço, importando interdisciplinarmente à História e à Geografia.

1.1. HISTÓRIA E GEOGRAFIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO ACADÊMICO

História e Geografia, como campos do conhecimento, relacionaram-se de diferentes formas ao longo do tempo. Um demonstrativo desse antigo relacionamento é o fato de Heródoto ter sido considerado um dos "pais" tanto da História quanto da Geografia[9]. No âmbito acadêmico, História e Geografia também tiveram desenvolvimentos próximos, buscando definir-se enquanto ciências e especializar-se ao longo do século XIX e opondo-se ao "positivismo" oitocentista entre o final do século XIX e o início do XX. Se em 1929 Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) fundariam os *Annales d'histoire économique et sociale*, 38 anos antes, em 1891, Armand Colin (1842-1900), Vidal de La Blache (1845-1918) e Marcel Dubois (1856-1916) criavam os *Annales de Géographie*. Tais aproximações não são meras coincidências, pois além de decorrerem de um contexto histórico e intelectual comum, que associava as preocupações nas duas áreas, estão relacionadas a objetos e problemáticas que invariavelmente conciliam os dois domínios.

Esfera do conhecimento desde a Grécia Clássica, o saber geográfico não possuía, até o século XVIII, uma sistematização, englobando uma gama variada de informações que ia desde relatos de viagens e curiosidades regionais até relatórios estatísticos. Tais características viriam a ser profundamente alteradas pela realidade conjuntural do século XIX:

> Ao início do século XIX, a malha dos pressupostos históricos da sistematização da Geografia já estava suficientemente tecida. A Terra estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. O colonizador europeu detinha informações dos pontos mais variados da superfície terrestre. As representações do Globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. A fé na razão humana, posta pela Filosofia, abria a possibilidade de uma explicação racional para qualquer fenômeno da realidade. As bases da ciência moderna já estavam assentadas. As ciências naturais haviam constituído um cabedal de conceitos e teorias, do qual a Geografia lançaria mão, para formular seu método. E, principalmente, os temas geográficos

9MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru: EDUSC, 2004. p.80-83. *Passim*.

> estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas.[10]

À semelhança da História, a constituição da Geografia enquanto ciência foi muito influenciada pela filosofia positivista, a qual negava o condicionamento histórico-social do conhecimento e advogava uma ciência "neutra" e "isenta de paixões"[11]. Essa inspiração levou os geógrafos à adoção, ao menos inicialmente, de uma postura empirista e naturalista, o que se evidenciou nos primeiros passos no sentido de uma metodização do conhecimento geográfico, ocorridos na Alemanha pelas mãos de autores como Alexander Von Humboldt (1769-1859), Karl Ritter (1779-1859) e, posteriormente, Friedrich Ratzel (1844-1904). Com uma concepção claramente marcada pelo contexto oitocentista de formação do Império Alemão, este último defenderia como objeto de estudo da Geografia a ingerência da natureza sobre o homem, a qual acreditava ser definidora da fisiologia e da psicologia dos indivíduos e sociedades:

> Nessa poderosa ação do solo, que se manifesta através de todas as fases da história como em todas as esferas da vida presente, há alguma coisa de misterioso que não deixa de angustiar o espírito; porque a aparente liberdade do homem parece como que anulada. Vemos, com efeito, no solo a fonte de toda a servidão. Sempre o mesmo e sempre situado no mesmo ponto do espaço, ele serve como suporte rígido aos humores, às aspirações mutáveis dos homens, e quando lhes acontece esquecer desse substrato, ele lhes faz sentir seu império e lhes lembra, por sérias advertências, que toda a vida do Estado tem suas raízes na terra. Ele regula os destinos dos povos com uma brutalidade cega. Um povo deve viver sobre o solo que recebeu por acaso, deve nele morrer, deve submeter-se à sua lei. É no solo enfim que se alimenta o egoísmo político que faz do solo o objetivo principal da vida pública; ele consiste, com efeito, em conservar sempre e apesar de tudo o território nacional, e em fazer de tudo para permanecer o único a dele desfrutar, mesmo quando os laços de sangue, as afinidades étnicas inclinassem os corações para as gentes e as coisas situadas além das fronteiras.[12]

Os discípulos de Ratzel foram responsáveis por três desdobramentos importantes na história da Geografia: em primeiro lugar, alguns deles radicalizaram suas proposições, dando origem ao chamado "determinismo geográfico", segundo o qual o homem seria um mero produto do espaço geográfico; outro desdobramento foi o surgimento da Geopolítica, corrente dedicada de início ao estudo da dominação de territórios, e que, ao menos a princípio, esteve

---

10MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2007. p.14.
11LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2007. p.17-19. *Passim*.
12RATZEL, Friedrich. "O Solo, Sociedade e o Estado". *Revista do Departamento de Geografia*. n.º 2 FFLCH/USP, 1983. [Publicada em 1986]. p.08.

intimamente engajada em operacionalizar e legitimar o imperialismo; por fim, as ideias de Ratzel também colaboraram para o surgimento da escola "ambientalista", a qual não via no meio um determinante para a vida humana, mas sim um suporte para ela, e que, por isso, dedicou-se ao estudo das inter-relações entre organismos que coabitam em determinado espaço.[13]

Na França, Paul Vidal de La Blache formularia a "Geografia Humana" em oposição às enunciações de Friedrich Ratzel, criticando-o especialmente por sua politização, seu naturalismo (e consequente minimização do elemento humano) e pelo que considerava uma concepção mecanicista e fatalista. Em diálogo crítico com a escola alemã, Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como sendo a relação entre o ser humano e a natureza, posicionando o homem como agente ativo, influenciado pelo meio e simultaneamente influenciador dele:

> Sem dúvida, a ação do homem se faz sentir sobre seu meio desde o dia em que sua mão se armou de um instrumento; pode-se dizer que, desde os primórdios das civilizações, essa ação não foi negligenciável. [...] a intervenção humana tem poder para modificar as oportunidades e desempenhar um papel decisivo na balança. É o que aconteceu: o homem tomou partido. Mas por ter a necessidade, para agir como mestre, de mobilizar a seu favor uma parte das forças vivas, ele se expõe a deparar-se com chances bastante desiguais segundo os seus campos de batalha. [...] Em geral, tudo o que modifica, mesmo temporariamente, as condições fisiológicas dos seres, abre possibilidades à ação do homem.[14]

Como pode-se perceber nos excertos acima, para La Blache os fatores naturais seriam então vistos como possibilidades para a ação humana, por isso a concepção vidaliana foi também chamada de "possibilismo". Os desdobramentos da Geografia de inspiração vidaliana foram inúmeros, indo desde a Geografia Regional até a Geografia Econômica, e influenciando geógrafos como Maximilien Sorre (1880-1962), André Cholley (1886-1968) e Maurice Le Lannou (1906-1992), dedicados especialmente aos estudos das ações humanas sobre o espaço geográfico. A obra de Vidal de La Blache influenciaria ainda historiadores, especialmente francófonos, como Lucien Febvre, o qual inclusive publicou textos explicando ideias

---

13MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2007. p.18-21. *Passim*.

14LA BLACHE, Paul Vidal de. "I Geografia Geral: os gêneros de vida na Geografia Humana". *GEOgraphia*, Niterói, UFF, v.7, n.13, 2005. p.114; 115; 117. *Grifo nosso*.

vidalianas e foi o responsável pela utilização dos conceitos de "determinismo" e "possibilismo" aplicados à Geografia.[15]

A Geografia de inspiração vidaliana predominou em toda a primeira metade do século XX, inspirando pesquisas geográficas ao redor do planeta. Nas décadas de 1960 e 1970, porém, novas perspectivas começaram a surgir dentro do campo geográfico, especialmente com a chamada Geografia Crítica. Nesse contexto, autores como Pierre George (1909-2006) e Yves Lacoste (1929-) trouxeram para as análises geográficas questões como a influência dos fatores políticos e econômicos sobre os espaços. O diálogo com a teoria marxista e com desenvolvimentos intelectuais de outras áreas, como a economia, a sociologia e a filosofia, inseriu discussões sobre espaços urbanos e territórios, por exemplo, as quais influenciariam diversos outros geógrafos e não-geógrafos. Dentro desse movimento mais amplo de renovação destaca-se a obra do geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), autor que sustentou que a produção do espaço geográfico deveria ser o objeto de estudo da Geografia:

> Se queremos alcançar bons resultados nesse exercício indispensável, devemos centralizar nossas preocupações em torno da categoria – espaço – tal qual ele se apresenta, como um produto histórico. São os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar.[16]

Para Santos, o espaço é histórico, um fato social, produto da ação humana, uma "natureza socializada". Nesse sentido, a atividade produtiva é uma ação sobre o espaço, o que leva a uma organização do espaço determinada por fatores tecnológicos, culturais e, sobretudo, socioeconômicos. As diferenças entre os lugares seriam, assim, simultaneamente, naturais e históricas.[17]

O breve resumo exposto nos parágrafos acima permite vislumbrar um pouco do que foi o desenvolvimento da Geografia nos últimos dois séculos. Como pode-se perceber, questões históricas estiveram presentes em praticamente todos os momentos, embora com enfoques diferentes. A História, por sua vez, trilhou caminhos muito próximos daqueles percorridos pela Geografia. Igualmente antigo, o conhecimento histórico passou por um processo muito semelhante de busca por cientificidade e profissionalização, o qual provavelmente encontrou no século XIX e na figura de Leopold Von Ranke (1795-1886) seu

---

15MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2007. p.27-30. *Passim*.
16SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: EDUSP, 2002 [primeira edição publicada em 1978]. p.146.
17MORAES, Antônio Carlos Robert. *Op. Cit*. p.42-47. *Passim*.

ponto de culminância. Na tentativa de estabelecer-se como uma ciência, a História acabou por vincular-se especialmente à narrativa cronológica dos fatos, sobretudo os de cunho político, relegando a segundo plano questões econômicas, sociais e culturais. Essa mesma linha de desenvolvimento verificou-se, na França, em autores como Charles Seignobos (1854-1942). Críticos da concepção metódica da História em sua narrativa factual dos acontecimentos e em sua predileção por aspectos políticos, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram o movimento dos Annales, visando justamente a dar espaço a diferentes concepções historiográficas e a dialogar com outras ciências sociais.[18]

Lucien Febvre havia inclusive tido aulas com Vidal de La Blache quando aluno da Escola Normal Superior, em Paris. Essa influência foi sentida no grande interesse de Febvre pela Geografia, ao ponto de publicar obras como *A Terra e a evolução humana: introdução geográfica à História* (1949) e de envolver-se nas disputas já citadas entre o determinismo e o possibilismo geográficos. Por outro lado, March Bloch, que fora aluno da mesma instituição, possuía outras influências, especialmente da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), de quem fora aluno. Apesar de não compartilhar o mesmo interesse de Febvre pela Geografia, Bloch repartia com ele uma visão interdisciplinar, de aproximação da História com outras ciências sociais, o que viria a ter papel extremamente relevante no desenvolvimento do movimento dos Annales. A criação dos *Annales d'histoire économique et sociale* teria sido, inclusive, inspirada nos *Annales de Géographie*, e a revista teria por princípios a crítica à concepção metódica, factual, política e narrativa; a perspectiva interdisciplinar; e uma História construída a partir de problemas.[19]

Segundo François Dosse[20], os desdobramentos ocorridos anos antes na Geografia influenciaram o que viria a acontecer na História. Ao mencionar Vidal de La Blache, Dosse afirma que sua "[...] sistematização do objeto geográfico vai servir de modelo à futura escola dos *Annales*"[21]. Nesse sentido, os historiadores vinculados à escola dos Annales teriam sobre si uma grande influência da Geografia, expressa na produção de Lucien Febvre e, sobretudo, Fernand Braudel (1902-1985). Este último cunharia o conceito de "geo-história", e colocaria o espaço, ao lado do tempo, como fator determinante nos fenômenos humanos que interessam à História:

18BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989) – a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1992. *Passim*.
19*Idem*.
20DOSSE, François. *A História em migalhas – dos Annales a Nova História*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. *Passim*.
21*Ibidem*. p.30.

> De fato, não existe problema social que não esteja situado em seu quadro geográfico, quer dizer, exposto no espaço, confrontado a esse espaço. Não há realidade social que não ocupe um lugar no solo. Esse ou aquele lugar: eis já todo um problema! Situar os fatos a serem estudados: eis mesmo a primeira *démarche* de toda pesquisa social séria.[22]

A obra de Vidal de La Blache foi, de acordo com Guilherme Ribeiro[23], basilar para as formulações elaboradas por Fernand Braudel, assim como os conceitos de "espaço", "economia" e "sociedade" da escola geográfica alemã. Para Ribeiro, Braudel acreditava que a História vivia uma crise, a da narração, enquanto a Geografia vivia a da descrição, e ambas poderiam ser solucionadas em conjunto, dado que a história das sociedades seria paralelamente temporal e espacial.[24]

Ao longo de quase três décadas, Fernand Braudel foi um dos mais influentes historiadores franceses, consequentemente, a segunda geração dos Annales (1946-1968) teve nele sua principal liderança. Como resultado dessa influência tão poderosa, a Geografia continuou ao lado da História, contribuindo e fazendo-se presente, junto a questões econômicas e socioculturais, nos desenvolvimentos da História quantitativa, da demografia e da História regional e serial. No final da década de 1960, porém, novos rumos se faziam sentir sobre o movimento dos Annales. A aposentadoria de Braudel, em 1972, abriu espaço para uma renovação nos quadros e nas áreas de interesse da historiografia francesa, e a "fragmentação" dos Annales, agora sem uma liderança tão forte como haviam sido Febvre e Braudel, permitiu que novos nomes e, consequentemente, novas aspirações ganhassem destaque. Nesse novo contexto, ganharam evidência domínios como a História das mentalidades e a História cultural, e o diálogo com a Geografia cedeu espaço a relações com outros campos, especialmente a Antropologia.[25]

Embora História e Geografia tenham sofrido certo afastamento durante a chamada terceira geração dos Annales, cabe ressaltar que historiadores ainda vinculados a esse movimento caminharam no sentido de uma aproximação, como no caso de Bernard Lepetit (1948-1996), que se dedicou especialmente à história urbana e, consequentemente,

22BRAUDEL, Fernand. "Geo-história: a sociedade, o espaço e o tempo". In: RIBEIRO, Guilherme. "A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração". *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015. p.618.
23RIBEIRO, Guilherme. "A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração". *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639. *Passim*.
24*Idem*.
25BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989) – a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1992. *Passim*.

aproximou-se de questões ao mesmo tempo históricas e geográficas. Apesar de um distanciamento formal e acadêmico percebido dentro do movimento da escola dos Annales, História e Geografia nunca deixaram de se relacionar enquanto saberes, aliás, é importante destacar que esse relacionamento não se circunscreveu unicamente à contemporaneidade ou a um movimento historiográfico específico. Em suma, fica evidente que tanto a Geografia serviu-se de conhecimentos históricos, quando a História utilizou saberes geográficos, numa relação que pode ter sido distante e não oficial em alguns momentos, mas que, na prática, nunca deixou de ocorrer.

1.2. MOVIMENTOS DIVERSOS NA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

Da mesma maneira como os conhecimentos históricos e geográficos interagiram de diferentes formas nos ambientes acadêmicos, também ocorreram aproximações e distanciamentos no que se refere à educação. Acredito, nesse sentido, que o espaço escolar, embora também se comunique com o conhecimento universitário, possui características próprias, o que me leva a afirmar que os desenvolvimentos ocorridos em sala de aula não necessariamente são meros reflexos daqueles observados na academia. Nesta seção desejo investigar brevemente como se deu a relação entre os saberes históricos e geográficos na sala de aula, focalizando o caso brasileiro. Como se observará, diversos movimentos, nas duas áreas, foram muito semelhantes, o que provavelmente se deve a características conjunturais próximas, em virtude disso optou-se por delinear os processos paralelamente, apontando o que ocorreu no ensino da História e da Geografia dentro de contextos comuns.

Como poderá se observar adiante, foi considerável a influência francesa na educação brasileira. Em virtude disso, inicialmente explorarei rapidamente os desenvolvimentos do ensino naquele país. Semelhantemente ao que ocorreu na academia, História e Geografia também percorreram um longo e sinuoso caminho para tornarem-se disciplinas escolares, embora estivessem presentes na educação, enquanto conhecimentos, desde a Antiguidade. Analisando o caso francês, Annie Bruter[26] alega que a História, até o século XVII, ainda não possuía um caráter disciplinar, antes era vista como um "campo do saber". Nessa linha, até o

26BRUTER, Annie. "Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII". *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.19, p.7-21, abr/2006. *Passim*.

século XVII permaneceria um ensino pautado na leitura de textos clássicos, dando continuidade ao modelo humanista iniciado no século XVI e que, portanto, seria necessariamente não-disciplinar. Ainda de acordo com Bruter, as mudanças contextuais do final do século XVII, especialmente no âmbito da educação principesca e aristocrática, teriam contribuído para o surgimento de uma "pedagogia da história", com a introdução de linhas do tempo e resumos históricos, nos quais as línguas vernáculas substituíram gradualmente o latim.

Percebe-se, dentro desse modelo clássico de educação prevalecente até o século XVII, que os conhecimentos históricos e geográficos eram vistos como campos de saber complementares, ao lado das línguas clássicas, que tinham caráter dominante. Um exemplo disso pode ser observado na pedagogia jesuítica, de grande relevância dado o papel que essa ordem exerceu na educação. Assim como a História, a Geografia não constituía uma disciplina específica, e a aprendizagem se dava de forma concomitante com a leitura e o comentário de textos, em geral de autores greco-romanos, em trechos nos quais apareciam descrições de territórios e recursos naturais, por exemplo. A Geografia ensinada nesse período tinha caráter fortemente matemático, relacionando-se à astronomia, à cosmografia, à cartografia e à geometria.[27]

Explorando os usos sociais da História na França durante os séculos XIX e XX, Antoine Prost[28] menciona que a História, enquanto disciplina escolar, emancipou-se gradualmente das Humanidades, tornando-se disciplina obrigatória no ensino médio em 1818, ganhando destaque, em parte, pela posição dos historiadores no debate intelectual público, e servindo como fundamento à identidade nacional: "Pela história, a sociedade francesa representou-se a si mesma, procurou sua própria compreensão e refletiu sobre si mesma [...]"[29]. A obrigatoriedade do ensino de História no ensino fundamental francês, inserida 1880, se daria com algumas mudanças, como a busca por uma maior "simplicidade", com o uso de imagens, narrativas e lendas, o caráter marcadamente patriótico e a ênfase na memorização. Prost aponta ainda para algumas mudanças ocorridas no século XX, como a universalização da escolarização e a renovação metodológica a partir de abordagens psicossociológicas e psicológicas, porém destaca o fato de, nos anos 1970, a História enquanto disciplina

---

27ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. "Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil". *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. p.129-130. *Passsim*.
28PROST, Antoine. "A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX)". In:____. *Doze lições sobre a história*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.13-31. *Passim*.
29*Ibidem*. p.25.

autônoma ter deixado de existir, sendo considerada uma "atividade de estímulo", unida à Geografia e a noções de Economia e Sociologia. Essa "interdisciplinaridade" teria motivado mobilizações populares que levaram ao restabelecimento da História como disciplina a partir dos anos 1980, em um processo também muito semelhante ao que ocorreria no Brasil.

Da mesma maneira observada no caso da História, embora com menos destaque, a instituição da Geografia como disciplina escolar acompanhou a consolidação do Estado francês. A Geografia, assim, também serviria aos interesses políticos de construção da identidade e da unidade nacionais. Conhecer o território e as características deste reforçaria o sentimento identitário, dando a ele um suporte espacial, que em conjunto a uma unidade linguística e a um passado comum forneceriam as bases da nação. O conhecimento geográfico ensinado, no entanto, deveria estar ajustado aos interesses daqueles que detinham o controle da sociedade:

> A ênfase dada aos elementos físicos, carregando no aspecto meramente descritivo, acaba por determinar a hegemonia da abstração. Seguindo por este caminho, a Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas. Os conteúdos ensinados revestem-se de uma aparente neutralidade e a própria sociedade "fiscalizada" passa a ser vista como uma comunidade em que a harmonia e a solidariedade, baseadas nos conflitos, nas diferenças sociais (recorde-se Augusto Comte), gradual e auto-corretivamente serão aperfeiçoadas pela ação do Estado ou pelas leis do próprio mercado [...]. Este saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social [...].[30]

A Geografia cumpriria, para além dessa função patriótica e civil, também um papel estratégico, uma vez que o saber geográfico era visto como essencial à prática política, diplomática e militar. Independentemente dos objetivos esperados da disciplina geográfica nesse contexto, cabe ressaltar que ela se debruçava quase que exclusivamente sobre características físicas, relegando o elemento humano a segundo plano.[31]

Para tratar especificamente do ensino de História no Brasil, baseio-me na periodização sugerida por Maria Auxiliadora Schmidt[32], a qual propõe uma subdivisão da história do ensino

---

30PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. "A Geografia na escola". *Perspectiva*; CED, Florianópolis, 6(12), p.9-44, Jan/Jun.1989. p.16.

31FELICIANO, Leia A. dos Santos. "O ensino de Geografia no Brasil: do Colégio Pedro II à Universidade de São Paulo – 1837 a 1934". *Anais do XII Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE). Curitiba: PUC-PR, 2015. p.3920-3932. *Passim*.

32SCHMIDT, Maria A. M. S. "História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização". *Revista de História da Educação* – RHE, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p.73-91. *Passim*.

de História no Brasil em quatro períodos: a construção (1838-1931), a consolidação (1931-1971), a crise (1971-1984) e a reconstrução (a partir de 1984) do "código disciplinar" da História. A primeira fase incluiria do Império à Primeira República, momento no qual concepções europeias, especialmente francesas, teriam influenciado o surgimento da disciplina de História no Brasil, fortemente atrelada ao contexto de consolidação do Estado nacional. A Revolução de 1930 daria início ao segundo momento, marcado pela institucionalização e pelas reformas educacionais, pela expansão das ideias da Escola Nova e pela relação articulada entre o Estado e um número considerável de intelectuais. Um terceiro momento teria início após as mudanças na legislação educacional realizadas na Ditadura Civil-Militar, as quais suprimiram a História como disciplina autônoma, colocando em seu lugar os chamados Estudos Sociais. A última fase, que inclui a atualidade, começaria com o retorno do ensino de História, após 1984, e seria, consequentemente, um ciclo de confronto de propostas e de reconstrução do código disciplinar da História. Para fins de organização, paralelamente ao curso da disciplina histórica, aponta-se brevemente aquilo que acontecia no tocante à Geografia.

Como demonstra Circe Bittencourt[33], ocorreram diversas disputas em torno do ensino de História na época de sua instituição enquanto disciplina escolar, no século XIX. A autora aponta que o ensino de História no Brasil foi delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824, dentro de um processo marcado pela presença de debates que incluíam questões morais e religiosas, bem como posicionamentos políticos em torno do projeto para a nação que acabara de nascer. A intenção de forjar a nacionalidade brasileira nesse período se expressou também na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, dentro do qual História e Geografia seriam vistas como essenciais para o sucesso desse objetivo:

> A história é, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade. Já pela adjetivação presente em seu nome Histórico e Geográfico, fica claro o projeto da instituição de trabalhar com o instrumentário da história e da geografia. Na verdade, cada uma dessas matérias forneceria os dados imprescindíveis para a definição do quadro nacional em vias de esboço; história e geografia enquanto dois momentos de um mesmo processo, ao final do qual o quadro da Nação, na sua integralidade, em seus aspectos físicos e sociais, estaria delineado.[34]

33BITTENCOURT, Circe M.F. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". *Revista Brasileira de História*, v.13, n.25/26, set/1992-ago/1993, p.193-221. *Passim*.
34GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. "Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.01, 1988. p.14.

No contexto de construção da nação e da nacionalidade, outra instituição que irá assumir um papel de grande destaque será o Colégio Pedro II. Fundado em 1837, um ano antes do IHGB, o colégio se tornou um parâmetro para a educação nacional:

> Em 1838, ao mesmo tempo em que entrava em funcionamento o Colégio Pedro II, instituía-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto o "Pedro II" fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.
> Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio.[35]

A História, ensinada conjuntamente à Geografia, era disciplina obrigatória desde a inauguração do Colégio Pedro II, sendo que apenas em 1862 as duas disciplinas foram separadas. A História trilhou, do Império ao início da República, um caminho de dessacralização e secularização, conquistando um espaço curricular carregado de sentidos políticos e ideais civilizatórios, e, como já foi apontado, sendo fortemente influenciada pelas concepções de ensino de História oriundas da França[36]. O ensino da Geografia nesse período permaneceu praticamente inalterado em relação àquelas concepções já mencionadas anteriormente, mantendo-se pautado no caráter descritivo e na memorização[37].

Ao analisar a conjuntura do início da República e da denominada "Era Vargas", Katia Maria Abud[38] aponta para o papel que se esperava do ensino de História: o de formadora e construtora da consciência nacional e da cidadania. Em uma época em que a construção de uma identidade nacional era inquietude de diferentes setores da sociedade, o ensino de História acabou sendo alinhado a essa preocupação:

> As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso,

35MANOEL, Ivan A. "O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Conteúdos e Didática de História*, UNESP/UNIVEST. [Sem paginação]. *Passim*.
36BITTENCOURT, Circe M.F. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". *Revista Brasileira de História*, v.13, n.25/26, set/1992-ago/1993, p.193-221. *Passim*.
37ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. "Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil". *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. p.129-130. *Passim*.
38ABUD, Katia Maria. "Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas". *Revista Brasileira de História*., São Paulo, v.18, n.36, p.103-114, 1998. *Passim*.

> eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.[39]

Uma dificuldade sentida nos primeiros anos da República brasileira era a carência de professores especializados para ministrar as aulas de História. Excetuando-se o Colégio Pedro II, no qual geralmente os professores também eram membros do IHGB e, consequentemente, faziam parte de uma "elite intelectual", era rara a existência de professores com formação em História. Nesse sentido, ganhou destaque a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, que já de início disponibilizou um curso superior em História e Geografia[40]. Nesse momento, os cursos de História e Geografia voltavam-se essencialmente à formação de professores. As duas formações permaneceriam unidas no ensino superior brasileiro até 1955, quando deram origem a dois cursos separados[41].

A conjuntura republicana também ocasionou algumas alterações no que tange ao conhecimento geográfico. Tanto a criação dos primeiros cursos superiores quanto a influência de obras produzidas em outros países, especialmente na França, trouxeram mudanças à pesquisa e ao ensino da Geografia:

> [...] somente a partir da década 1930 que surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil e os professores que ministravam esses cursos eram franceses, assim a Geografia brasileira foi muito influenciada pela Geografia francesa lablachiana, que se desenvolveu a partir dos estudos das regiões e das relações do homem sobre o meio chegando à Geografia geral na qual o homem como sujeito transforma o meio.[42]

Nesse período destacou-se a obra de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), geógrafo francês radicado no Brasil que criticou o patriotismo ideológico e o caráter demasiadamente descritivo e memorizador do ensino da Geografia em nosso país[43]. Essas

---

39*Ibidem*. Oitavo parágrafo.
40MANOEL, Ivan A. "O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Conteúdos e Didática de História*, UNESP/UNIVEST. [Sem paginação]. *Passim*.
41ROIZ, Diogo da Silva. "A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956". *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007. *Passim*.
42MIRANDA, Ricardo Ferreira. "O ensino de Geografia: perspectivas atuais". *Revista Tocantinense de Geografia*, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015. p.37.
43FELICIANO, Leia A. dos Santos. "O ensino de Geografia no Brasil: do Colégio Pedro II à Universidade de São Paulo – 1837 a 1934". *Anais do XII Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE). Curitiba: PUC-PR, 2015. p.3930. *Passim*.

novas proposições, no entanto, demoraram a trazer mudanças concretas à educação, de maneira que a disciplina geográfica permaneceu nos moldes tradicionais por muito tempo: "Apenas nas décadas finais do século XX, é que esta concepção de Geografia e suas repercussões no currículo escolar começaram a perder força no cenário educacional brasileiro"[44].

Nesse contexto de "modernização", surgiu, ainda na Primeira República, o Movimento Escolanovista, cujo manifesto, lançado em 1932, propunha as diretrizes para a reformulação da educação brasileira e pregava, entre outras coisas, a instituição de um sistema único de ensino e a adoção de escolas públicas, laicas e gratuitas [45]. O movimento, influenciado especialmente pelas ideias de John Dewey (1859-1952) e contando com muitos adeptos entre a intelectualidade brasileira, criticava as concepções educacionais do século XIX, ainda vigentes à época, e defendia a centralidade da criança no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a individualidade e a autonomia dos estudantes[46]. Entre os anos 1930 e 1960, algumas mudanças pontuais na legislação educacional e certo número de publicações viriam a apontar, sob a influência das perspectivas da Escola Nova, para a implementação dos Estudos Sociais, inspirados nos *Social Studies* adotados nas escolas estadunidenses. Os Estudos Sociais se ancoravam na ideia de uma aprendizagem baseada nos "círculos concêntricos" (família, escola, bairro, cidade, país) e em uma abordagem interdisciplinar, que diluía disciplinas como História e Geografia[47].

Foi na Ditadura Civil-Militar, principalmente durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici, que as tendências apontadas no parágrafo anterior viriam a ser formalmente aplicadas à legislação, embora a partir de perspectivas e objetivos diferentes. No contexto pós-1964, o Estado desobrigou-se do investimento em educação, sobretudo em nível médio e superior, favorecendo o crescimento do setor educacional privado. Especialmente no Segundo Grau (atual Ensino Médio), a formação geral, sobretudo na área de ciências

---

44FERNANDES, Maria José da Silva. "A Geografia como disciplina escolar: breve trajetória". EAD, Prefeitura Municipal de Bauru. [Sem paginação]. *Passim*.
45CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo". *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004. *Passim*.
46ALVES, Luís Alberto Marques. "República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação". *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, Porto, III Série, vol. 11, - 2010, p. 165-180. *Passim*.
47SCHMIDT, Maria A. M. S. "História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização". *Revista de História da Educação* – RHE, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012. *Passim*.

humanas, foi relegada a segundo plano, dando lugar à habilitação profissional dos estudantes.[48]

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1971 os Estudos Sociais foram implantados e a História, em conjunto com a Geografia, deixou de existir enquanto disciplina escolar autônoma. A História, como disciplina independente, seria obrigatória apenas em um dos três anos do Segundo Grau. Obviamente, as reações contrárias às mudanças se fizeram sentir imediatamente. O trecho abaixo ilustra uma das opiniões discordantes durante esse processo:

> O declínio acentuado do ensino da Geografia e da História em nível superior é um dos resultados lógicos de uma reforma de ensino dirigida no sentido de minimizar a importância das Ciências Humanas na Educação Geral. [...] Um novo currículo, bem formulado e organicamente lógico, precisa ser proposto em substituição ao que aí está. Não reconhecemos os Estudos Sociais, da maneira como vêm sendo impostos, como uma forma integradora da Geografia, História e Organização Social e Política.[49]

Para além das concepções pedagógicas, acredita-se que estas mudanças também estariam vinculadas ao contexto e à ideologia do próprio regime militar: "O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros [...]"[50]. É interessante perceber que justamente em um período no qual História e Geografia distanciavam-se no ambiente acadêmico, as duas áreas eram forçadas a se unir, de forma claramente negativa, na esfera escolar.

No âmbito universitário, a atuação da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) conseguiu impedir a substituição dos cursos de História e Geografia pelos Estudos Sociais nas universidades públicas, embora cursos de Estudos Sociais tenham proliferado largamente, especialmente nas instituições privadas[51]. A mobilização de historiadores e geógrafos contra os Estudos Sociais e o contexto de redemocratização fizeram com que, a partir de 1984, os

---

48FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. p.15-17. *Passim*.

49CONTI, José Bueno. "A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia". *Boletim Paulista de Geografia*, n.51, junho de 1976. p.67;69.

50NADAI, Elza. "O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.146-162, set.92/ago.93. p.158.

51ALVES, Luís Alberto Marques. "República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação". *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, Porto, III Série, vol. 11, 2010, p. 165-180. *Passim*.

Estudos Sociais fossem gradualmente abandonados, dando lugar novamente às disciplinas específicas de História e Geografia. Nessa nova conjuntura, intensos debates ocorreram em torno da educação brasileira, perpassando a escrita e a promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. As discussões e embates acerca da educação em geral e do ensino de História e de Geografia, em níveis específicos, continuam na atualidade, sobretudo quando se tem em mente o processo de construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para os ensinos Fundamental e Médio.

No contexto atual, pode-se dizer que tanto História quanto Geografia, bem como outras disciplinas da área das Humanidades e, por que não, a educação em geral se veem novamente ameaçadas. Embora não seja objetivo deste trabalho investigar ou discorrer acerca da educação brasileira na atualidade, cabe destacar os ataques que vêm sendo sofridos. Nos últimos anos, assistiu-se a proposições de "reformas" com objetivo claro de baratear os "custos" da educação e cujos autores visivelmente voltavam-se, com predileção, contra as Ciências Humanas. Semelhantemente cresce a preleção em oposição aos professores e à escola pública como um todo, em uma conjuntura na qual aqueles que dedicam suas vidas ao ensino são não apenas desprestigiados, como de costume, mas também insultados e perseguidos, muitas vezes com a omissão, ou pior, a conivência e o estímulo daqueles que estão no poder. No cenário que se coloca, os professores de todas as áreas e a sociedade como um todo serão chamados a defender a educação, com o risco de sofrerem sérias consequências se não o fizerem.

1.3. CARTOGRAFIA CRÍTICA E CARTOGRAFIA HISTÓRICA: O MAPA COMO LIGAÇÃO ENTRE O SER HUMANO, O TEMPO E O ESPAÇO

Por serem simultaneamente produtos da ação humana, realizados no tempo e referidos a determinados espaços, acredito que os mapas ocupam uma importante posição enquanto elos entre os saberes históricos e geográficos, De maneira geral, pode-se dizer que os mapas e a cartografia são utilizados pelos seres humanos há muito tempo, em uma história que caminha desde os primeiros traços representados em pedras até as modernas fotografias tiradas por satélites de alta precisão:

> Desde o Paleolítico Superior (40.000 a 10.000 a.C.), o ser humano já buscava representar graficamente o espaço onde habitava, selecionando seus elementos da paisagem como símbolos de poder e sobrevivência sobre o território: áreas e elementos de caça, coleta, moradia e rituais religiosos e funerários. Na vida do Homem pré-histórico tinham lugar a arte e o espírito de conservação daquilo de que necessitava.[52]

A necessidade de representar o espaço acompanhou as necessidades humanas ao longo do tempo, de modo que desde muito cedo foi necessário estabelecer princípios norteadores dessa prática, baseados na escala, no uso de símbolos próprios, cores etc. A importância desses recursos pode ser sentida quando se observa que já na Grécia Antiga havia técnicas para a representação do "mundo conhecido". Tales de Mileto (c. 624-546 a.C.), Pitágoras (c. 570-495 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Hecateu de Mileto (c. 550-480 a.C.), Eratóstenes (276-194 a.C.) e Ptolomeu (90-168) são apenas algumas das personagens relacionadas ao surgimento da cartografia. Essa história continuou ao longo da Idade Média, na qual perspectivas religiosas tiveram grande influência sobre a maneira como o mundo era visto, percebido e representado, e encontrou grandes desenvolvimentos sob a cultura islâmica.

No entanto, foi a partir da Modernidade que grandes modificações se fizeram sentir. Embora de maneira gradual e não sem questionamentos, ocorreram modificações sobre a concepção do mundo e sobre as formas como esse mundo seria representado. Como explica William Randles[53], no período entre 1480 e 1520, profundas mudanças conjunturais trariam poderosas consequências ao pensamento europeu. Randles aponta para a transformação das visões europeias acerca do planeta, que durante praticamente toda a Idade Média teriam convergido no sentido de alinhar o conhecimento herdado da Antiguidade Clássica à teologia bíblica. No século XV, a tradução e a circulação da obra de Ptolomeu introduziriam algumas alterações, ao apresentar à Cristandade Latina a representação em um plano de um mundo esférico, no que poderia ser chamado de "[...] estado intermédio entre o mapa-múndi medieval e o globo terrestre construído pelos Descobrimentos [...]"[54]. Porém somente após as navegações é que seriam observadas modificações definitivas nas noções geográficas e nas representações cartográficas produzidas nas Europa.

52FREIRE, Nelson Cabral Ferreira; FERNANDES, Ana Cristina de Almeida. "Mapas como expressão de poder e legitimação sobre o território: uma breve evolução histórica da cartografia como objeto de interesse de distintos grupos sociais". *Portal da Cartografia*, Londrina v. 3 n. 1, 2010. p.86.
53RANDLES, William G. L. *Da Terra plana ao globo terrestre: uma rápida mutação epistemológica – 1480-1520*. Lisboa: Gradiva, 1990. *Passim*.
54*Ibidem*. p.28.

Algo evidente é a relevância de Cláudio Ptolomeu na cartografia do início da Modernidade, uma vez que diversos dos mapas produzidos à época baseavam-se nas ideias do pensador alexandrino. Ptolomeu havia proposto a representação cartográfica do mundo conhecido em um plano à semelhança de uma "grelha", com linhas horizontais e verticais que auxiliavam na localização, sobretudo de navegadores. A influência ptolomaica demonstra, entre outras coisas, a importância do conhecimento greco-romano "redescoberto" entre o final da Idade Média e o início da Modernidade, bem como o papel dos povos árabes na preservação desses conhecimentos. Além disso, fica clara a própria relação dessa conjuntura com o conhecimento, expressa na releitura dos "clássicos" e no aprimoramento de conhecimentos anteriores.

Em sua obra *Geografia*, considerada o primeiro grande guia de cartografia, Ptolomeu tentou compilar e sintetizar o conhecimento geográfico (greco-romano) existente até então, sendo fortemente influenciado pelo já citado Eratóstenes de Cirene, e por Hiparco de Niceia (190-120 a.C.) e Estrabão (c. 64-24 a.C). Apesar de seu mapa original ter sido perdido e de estar reduzido ao mundo conhecido à época do Império Romano, o sistema de "grelha" desenvolvido por Ptolomeu para representar cartograficamente o mundo continua sendo reutilizado em diversas projeções, inclusive atuais[55]. Embora relativamente desconhecido durante a Idade Média, o trabalho de Ptolomeu foi difundido entre os árabes e, a partir do século XV, "redescoberto" no Ocidente latino, fato que se deveu, especialmente, à tradução da *Geografia*:

> O florentino Jacopo de Angiolo, aluno do bizantino Manuel Chrysolorus, concluiu a tarefa de traduzir para o latim, por volta do ano de 1406, a obra *Geographia*, que foi apresentada primeiro com o título de *Cosmografia*. Não se tem confirmação, mas parece que a primeira edição da obra na Europa teria sido feita na cidade de Vicenza (1475) e a primeira edição a incluir um mapa seria, provavelmente, a de 1477 em Bolonha.[56]

O conhecimento das ideias de Ptolomeu deu novo impulso à cartografia no Ocidente latino, obrigando a uma renovação do conhecimento geográfico. Tudo isso em um momento especialmente importante, no qual Portugal e Espanha, e mais tarde outros reinos, lançavam-

55COLAÇO, Douglas; BAUAB, Fabrício Pedroso. "A Geografia e a Cartografia Produzidas na Antiguidade: a contribuição dos clássicos". *Geografia* (Londrina) v. 25. n. 2. p. 60 – 75, jul/dez, 2016. p.60-75. *Passim*.
56GURGEL, Abilio Castro; GOLDFARD, José Luiz. "O Cartógrafo Gerardus Mercator: Uma História Cartográfica da Antiguidade Clássica até o Renascimento". GUALTIERI, Regina Cândido Ellero et al. *13° Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*: caderno de resumos. São Paulo: EACH/USP, 2012. p.10.

se às navegações. Nesse contexto, os conhecimentos ptolomaicos receberam novo significado e tiveram grande relevância. Apesar disso, as próprias navegações viriam a contestar o mapa de Ptolomeu, que com o passar do tempo caiu em desuso e foi substituído por opções mais "precisas", como a projeção de Mercator (1512-1594)[57].

Igualmente, é possível perceber o fato de as representações cartográficas mudarem com o passar do tempo em razão das novas descobertas feitas a partir dos movimentos de expansão marítima ao redor do planeta. Tais mudanças demonstram a relação constante entre conhecimento teórico e prático, assim como deixam claro os modos como as navegações, em suas diversas motivações, influenciaram também na produção e na difusão do conhecimento no início da Modernidade. Além disso, pode-se notar a valorização da experiência na cosmografia e a crescente vinculação da teoria e da prática, o que fez com que o século XVI se tornasse o momento no qual os mapas eruditos recebessem cada vez mais a influência da cartografia prática[58].

Como aponta Maria Fernanda Alegria, as navegações tiveram grande papel no desenvolvimento da cartografia:

> A História da Cartografia ficou marcada no século XV por 3 acontecimentos que se repercutiram de forma contraditória nas representações cartográficas do Planeta – a redescoberta da *Geographia* de Ptolomeu, provavelmente escrita no século II, o início das viagens de exploração de portugueses e espanhóis e, enfim, a invenção da imprensa, que permitiu difundir amplamente diferentes formas de olhar a Terra.[59]

No mesmo artigo, Alegria discorre ainda sobre a mudança incorporada após as navegações, no sentido de representar nos mapas cada vez mais aquilo que realmente havia sido visto, testemunhado, no lugar do havia sido apenas imaginado[60]. Essa "especialização" estaria intimamente relacionada ao conhecimento adquirido com as viagens ao redor do globo, e estaria vinculada, como apontou Veloso Filho[61], a um contexto mais amplo do Renascimento.

57"Ptolomeu". Disponível em: <HTTP://CVC.INSTITUTO-CAMOES.PT/CARTOGRAFIA-E-CARTOGRAFOS/PTOLOMEU-DP13.HTML> (Acesso em 10/12/2018).

58KAPP, Amanda Cieslak. *Tradição e experiência em Fernando Oliveira: reformas religiosas, cosmografia e história em Portugal do século XVI*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. p.109-148. *Passim*.

59ALEGRIA, Maria Fernanda. "Arcaísmo e progressos na evolução do conhecimento cartográfico do mundo (séculos XV a XVIII)". *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, n.° 12, Lisboa, Edições Colibri, 1998, p. 267-268.

60*Ibidem*. *Passim*.

61VELOSO FILHO, Francisco de Assis. "Forma, dimensões e feições gerais da terra: da Antiguidade ao Renascimento". *Mercator*, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 183 a 194, may 2010. p.183-194. *Passim*.

Durante a Modernidade, e como resultado dos conhecimentos adquiridos a partir das navegações europeias, diversos cartógrafos contribuíram para o desenvolvimento das técnicas e representações cartográficas. Entre eles podemos citar Gerhard Kremer, conhecido pela tradução latinizada de seu nome como Gerardo Mercator, que publicou, em 1569, um mapa *mundi* baseado em uma projeção cilíndrica do globo terrestre. Para representar o planeta, Mercator colocou-o em um cilindro aberto, o que acabou por gerar distorções, especialmente nos polos. Apesar desses problemas, a projeção de Mercator se tornou uma das mais utilizadas no período moderno, sobretudo por traçar meridianos e paralelos em ângulos retos, o que facilitava a navegação. Nos séculos XVII e XVIII, movimentos de navegação e colonização realizados por Inglaterra, Holanda e França, por exemplo, acrescentaram às representações cartográficas mais informações e, paralelamente, um maior rigor matemático, o que não impedia, obviamente, que estes mapas, como todos os demais, carregassem conteúdos subjetivos.[62]

Como visto anteriormente, ao explorar os percursos da Geografia, os séculos XIX e XX trouxeram também modificações à prática da cartografia, a qual, sobretudo no contexto oitocentista, se tornou um importante meio de expressão dos ideais nacionalistas e imperialistas. Do mesmo modo, o desenvolvimento científico e tecnológico destes últimos dois séculos traria consideráveis contribuições à cartografia, que ganhou destaque estratégico com as duas guerras mundiais. Recentemente, o surgimento de instrumentos como balões, máquinas fotográficas, impressoras, aviões, satélites artificiais e computadores acrescentou às técnicas cartográficas possibilidades até então inimagináveis de precisão, análise e difusão.[63]

Esse breve histórico apontado nos parágrafos anteriores informa sobre o papel desempenhado pelos mapas ao longo da história. Interessa agora explorar, sucintamente, a visão sobre os mapas e a cartografia existente atualmente. Ao consultar-se a palavra "mapa" em um dicionário, encontra-se a explicação de que se trata de uma representação gráfica, em escala, de informações relativas à Terra. Ao se realizar uma consulta semelhante procurando pela palavra "cartografia", o dicionário a delimitará como arte ou técnica da composição de mapas, ou mesmo descrição e análise destes mapas. De maneira um pouco mais técnica, a Associação Internacional de Cartografia (ACI) explica o significado de cartografia nos seguintes termos:

62CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. "História da cartografia". *Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I*. Natal: EDUFRN, 2018. [Sem paginação]. *Passim*.
63CAMPOS, Antônio Carlos. "Uma breve evolução da cartografia na história da sociedade". *Cartografia básica*. UFS, Sergipe, 2018. [Sem paginação]. *Passim*.

> Conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base o resultado de observações diretas ou da análise da documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão e representação de objetos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como sua utilização.[64]

Tanto as definições encontradas em dicionários quanto a oferecida pela Associação Internacional de Cartografia revelam um pouco daquilo que se pensa sobre os mapas. De maneira geral, eles são vistos como representações gráficas do espaço geográfico. No entanto, tais "representações do espaço", vistas unicamente como técnicas, abrem pouco ou nenhum espaço para questionamentos. Consequentemente, os mapas foram e em muitos casos ainda continuam sendo usualmente enxergados como imagens neutras, objetivas, "científicas", simples e imparciais reproduções da realidade espacial. Justamente por serem entendidos dessa forma, quando das renovações teórico-metodológicas ocorridas na Geografia a partir dos anos 1970, a cartografia foi relegada a um segundo plano, pois era tida como uma mera "técnica", e como tal não teria espaço dentro da Geografia Crítica que se pretendia criar.

Segundo Eduardo Girardi[65], a Geografia Crítica trouxe grandes avanços aos estudos geográficos, porém negligenciou os mapas. O mesmo autor afirma que Yves Lacoste, em *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, obra publicada originalmente em 1976 e considerada uma das iniciadoras da corrente crítica da Geografia, deu ao mapa um lugar de destaque para a organização e o pensamento sobre o espaço. Esse destaque, porém, foi ignorado pela maior parte dos geógrafos, que ainda carregariam uma visão "positivista" acerca dos mapas. Ainda de acordo com Girardi, os mapas começaram a ser analisados de maneira diferente somente no final dos anos 1980, após a publicação do artigo *Deconstructing the Map* (Desconstruindo o Mapa), do geógrafo britânico John Brian Harley, autor que se tornaria então a principal referência para a construção de uma "teoria crítica do mapa". Essa teoria crítica do mapa estaria baseada em "[...] uma leitura da natureza da Cartografia a partir da concepção do *mapa como uma construção social*"[66], a qual por sua vez ancorar-se-ia em autores como Jacques Derrida, Michel Foucault e Erwin Panofsky para propor a análise da textualidade e da natureza retórica e metafórica dos mapas.

64OLIVEIRA, Julio Cesar. *Conceitos de Cartografia*. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Julho/2011. p.03.
65GIRARDI, Eduardo Paulon. "A construção de uma Cartografia Geográfica Crítica". *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Costa Rica, II Semestre 2011, p.1-17. *Passim*.
66*Ibidem*. p.05.

No artigo mencionado no parágrafo anterior, Harley iniciou suas reflexões alegando que os cartógrafos possivelmente definiram a cartografia como "técnica" "científica" e "objetiva" para obter maior credibilidade acadêmica, todavia os historiadores, no que se refere aos mapas, não teriam a mesma obrigação. Aliás, para aqueles que trabalham com a história da cartografia, questionar as suposições dos cartógrafos seria especialmente útil. A história da cartografia apareceria, para Harley, como um tema interdisciplinar entre as humanidades e as ciências sociais, dentro do qual novas ideias seriam fundamentais para possibilitar uma "desconstrução" do mapa. Tal processo de desconstrução visaria a romper o suposto vínculo entre a realidade e a representação cartográfica, alcançando as forças sociais e poderes agentes sobre os mapas e demonstrando que estes, assim como a arte, são interpretações sobre o mundo.[67]

Nesse caminho de desconstrução, Harley propõe que a cartografia seja entendida como "[...] um organismo de conhecimento teórico e prático utilizado pelos cartógrafos para construir mapas como um modo particular de representação visual"[68]. Essa perspectiva aponta para a existência de um "discurso cartográfico", submetido a regras, sociais e técnicas, bem definidas. Um exemplo da aplicação destas regras seria a posição ocupada por cada lugar em um mapa, cabendo geralmente àquele local considerado "mais importante" a posição central ou superior. Este exemplo poderia ser observado tanto nas modernas projeções eurocêntricas, como a de Mercator, como em mapas de diferentes conjunturas, como aqueles produzidos na Antiguidade ou na Idade Média, nos quais o centro poderia ser ocupado pela Grécia, pela Babilônia ou por Jerusalém, por exemplo. Igualmente seria possível perceber a presença de regras sociais expressas na simbologia utilizada nos mapas. Detalhes como o tamanho de determinados símbolos e letras, a espessura de linhas e o uso de sombreados ou cores serviriam como mecanismos para definir relações, respaldar códigos e realçar valores sociais.[69]

Harley utilizou propositalmente a palavra "texto" para se referir aos mapas, sustentando que estes seriam representações nas quais existiriam narrativas, e cuja leitura precisaria ser feita à luz da história e da antropologia, entre outros campos. Ademais, os mapas seriam hipertextuais, guardando outras narrativas além do espaço representado, as

---

67HARLEY, John Brian. "Hacia una deconstrucción del mapa". In: _____. *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografia*. México: FCE, 2005. [compilação de Paul Laxton]. p.185-189. *Passim*.
68*Ibidem*. p.189. Tradução minha.
69*Ibidem*. p.189-195. *Passim*.

quais poderiam ser depreendidas em detalhes como imagens ornamentais, textos paralelos e assim por diante. Outra constatação se dá quanto à retórica dos mapas, que, embora muitas vezes ocultada por aqueles que os produzem, se apresentaria na seleção ou omissão de informações, bem como nas simplificações, classificações, criações de hierarquia e simbolizações, por trás das quais haveria intenções e propósitos humanos subjetivos.[70]

Apropriando-se da noção de "poder-conhecimento" de Michel Foucault, Harley alude à existência de um poder externo e de um poder interno na cartografia. O poder externo se exerceria sobre a cartografia, sobretudo na relação entre os mapas e os centros de poder, sejam eles reis, instituições estatais, a Igreja ou outros, para os quais os mapas e o mapeamento se tornaram muito cedo instrumentos de conhecimento e controle. Por sua vez, o poder interno seria aquele exercido na própria produção dos mapas:

> [...] O poder vem do mapa e passa pela forma como os mapas são feitos. A chave para este poder interior é, então, o processo cartográfico. Com isto quero dizer como os mapas estão reunidos e como as categorias de informação são escolhidas; como são generalizadas, o conjunto de regras para a abstração da paisagem; como os elementos da paisagem são formados em hierarquias, e como os diferentes estilos retóricos, que por sua vez reproduzem o poder, são usados para representar a paisagem.[71]

Nesse ponto de vista, os mapas seriam formas de classificar e se apropriar do mundo, controlando sua imagem e disciplinando-o, e os cartógrafos atuariam como padronizadores das visões acerca deste mundo, exercendo poder sobre o "conhecimento do mundo" posto à disposição dos demais indivíduos. Os mapas, ao articular imagens padronizadas e estereotipadas, expressariam visões sociais e, consequentemente, jamais poderiam ser vistos como "neutros". Eles, ao mesmo tempo em que não são a realidade, acabam influindo sobre ela, pois são "imagens acreditadas", que podem tanto legitimar e reforçar a ordem estabelecida quanto questioná-la.[72]

Em suma, para Harley os mapas jamais seriam meras representações objetivas da realidade:

> Os mapas nunca são imagens isentas de juízo de valor e, salvo no sentido euclidiano mais estrito, eles não são por eles mesmos nem verdadeiros nem falsos. Pela seletividade de seu conteúdo e por seus símbolos e estilos de representação, os

70*Ibidem*. p.195-202. *Passim*.
71*Ibidem*. p.204. Tradução minha.
72*Ibidem*. p.202-207. *Passim*.

> mapas são um meio de imaginar, articular e estruturar o mundo dos homens. Aceitando-se tais premissas, torna-se mais fácil compreender a que ponto eles se prestam às manipulações por parte dos poderosos na sociedade.[73]

Seguindo essa perspectiva, dentro da Geografia, rapidamente suas ideias foram lidas e criticadas, influenciando diversos outros geógrafos, como Denis Wood, Christian Jacob, Matthew Edney e Catherine Delano-Smith. Ainda no final dos anos 1980, Harley participou, com David Woodward, da organização da obra *History of Cartography*, publicada pela Universidade de Chicago, a qual contribuiu para a construção e consolidação de área da História da Cartografia em uma perspectiva crítica. A despeito disso, o próprio Harley apontou para o fato de os mapas terem sido ignorados dentro da História: "Os historiadores tendem a relegar os mapas, juntamente com pinturas, fotografias e outras fontes não-verbais, a um tipo de evidência menor [...]"[74]. Apesar da existência de uma Cartografia Histórica, que visaria a analisar a "[...] o surgimento e a dinâmica da atual configuração dos territórios, por meio de suas representações espaciais ao longo do tempo"[75], as reflexões trazidas pela concepção crítica da cartografia têm sido sentidas mais recentemente.

A seara aberta nos anos 1980 daria frutos rapidamente, gerando reflexões acerca das teorias e das metodologias utilizadas na História da Cartografia já nos anos 1990. Nesse sentido, merecem ser mencionadas algumas contribuições de Ed Dahl e dos já mencionados Matthew Edney, Christian Jacob e Catherine Delano-Smith. Por ocasião da décima sexta Conferência Internacional sobre História da Cartografia, ocorrida em Viena em 1995, estes três autores apresentaram artigos sobre o papel da teoria na História da Cartografia. Alguns pontos destacados foram: o uso de aportes das ciências cognitivas, da antropologia visual, da antropologia do conhecimento, da História da Arte, da micro história e da cultura visual[76]; a importância de se analisar mapas à luz da cultura na qual foram criados e utilizados[77]; o fato de que os mapas possuem propósitos e usos, sendo portanto "ferramentas cognitivas"[78]; e

---

73*Id*. "Mapas, saber e poder". *Confins* [Online], 5, 2009. Disponível em: <HTTPS://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/CONFINS/5724> (acesso em 22/05/2018). p.02.

74HARLEY, John Brian. "Textos y contextos en la interpretación de los primeros mapas". In: _____. *La nueva naturaleza de los mapas*. México: FCE, 2005. p.59. Tradução minha

75"Cartografia Histórica". Laboratório de Geoprocessamento da UFC. Disponível em: <HTTP://WWW.LABOCART.UFC.BR/INDEX.PHP/LINHAS-DE-PESQUISA/70-CARTOGRAFIA-HISTORICA.HTML> (Acesso em 30/01/2019).

76DAHL, Ed; REYES, André Novaes. "Aspectos teóricos da História da Cartografia: vinte anos depois". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016, p.01-02. *Passim*.

77EDNEY, Matthew H. "Teoria e história da cartografia". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016, p.07-18. *Passim*.

78JACOB, Christian. "Por uma história cultural da cartografia". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016, p.19-32. *Passim*.

também a importância de se pensar sobre o autor de um mapa, olhando para essa fonte da mesma forma como se examinam outros documentos históricos[79].

Investigando as mudanças ocorridas nas áreas da História da Cartografia e da Cartografia Histórica, e tendo como foco as últimas décadas e o Brasil, Maria do Carmo de Andrade Gomes[80] assinala que as proposições de John Brian Harley atingiram primeiramente os Estados Unidos e a Inglaterra, para num segundo momento alcançarem países como Holanda, Itália e Alemanha, e, apenas depois, a América Latina. Essa "virada" em relação à História da Cartografia teria, igualmente, trazido comunicações com diferentes campos, como História da Ciência, Estatística, estudos pós-coloniais, estudos sobre o território, História da Arte, história dos mapeamentos etc. No caso específico do Brasil, a autora afirma que essas novas perspectivas teóricas e metodológicas têm ainda pouco impacto, embora estejam sendo crescentemente utilizadas, especialmente em pesquisas que se debruçam sobre o período colonial.

Findando esta primeira seção, gostaria de tecer algumas reflexões sobre o uso dos mapas como fontes históricas e sua inserção acadêmica e escolar. Como apontado desde o início deste texto, um dos pontos centrais neste trabalho é relembrar a "geograficidade" do ser humano e sua relevância para os estudos históricos, destacando o lugar, a circunstância das ações humanas, para além da sua historicidade, de seu tempo, de sua conjuntura. Vê-se que essa reflexão é, por sua própria natureza, necessariamente interdisciplinar, interessando concomitantemente à História e à Geografia, domínios intimamente relacionados ao longo da história, tanto academicamente quanto no ensino. A trajetória comum trilhada pelas duas áreas, enquanto ciências e disciplinas escolares, é apenas um indício dessa proximidade.

Os mapas, entendidos aqui como documentos históricos, são textos produzidos em um contexto histórico específico e igualmente confeccionados em um lugar próprio, seja ele geográfico, político, social, econômico, cultural, ideológico etc. Semelhantemente, os mapas referem-se a uma ou mais conjunturas, da mesma maneira que se referem a um ou mais espaços. A cartografia, portanto, vincula simultaneamente o homem, o tempo e o espaço. Nessa linha de pensamento, os mapas configuram-se como interessantes pontos de interseção entre os saberes históricos e geográficos e, portanto, apresentam instigantes potencialidades

---

79DELANO-SMITH, Catherine. "Por que teoria na história da cartografia?". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016, p.35-46. *Passim*.

80GOMES, M. DO C. "Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia". *GEOUSP: Espaço e Tempo* (Online), n. 16, p. 67-79, 30 abr. 2004. Disponível em: < HTTP://WWW.REVISTAS.USP.BR/GEOUSP/ARTICLE/VIEW/73955> (Acesso em 30/01/2018). *Passim*.

epistemológicas e didáticas. Como esta pesquisa debruça-se preferencialmente sobre a temática do ensino de História, optei por privilegiar a análise dos mapas e suas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina histórica. Nos próximos capítulos, examina-se a forma como os mapas são utilizados nos livros didáticos de História e, após isso, apontam-se algumas perspectivas para o seu uso no ensino da História.

2. AS GRANDES NAVEGAÇÕES E A CONQUISTA DA AMÉRICA: OS MAPAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A intenção do presente capítulo é analisar as maneiras como os mapas são utilizados nos livros didáticos da disciplina histórica. Para tanto, inicialmente irei tecer algumas breves reflexões acerca do livro didático de História para, em seguida, questionar a presença e as funções da cartografia dentro desse artefato da cultura escolar. Parte-se, para tanto, de uma percepção, baseada na prática docente profissional, de que os mapas são recursos imagéticos muito presentes dentro de tais obras. Minha hipótese, no entanto, é a de que eles geralmente são apresentados de maneiras ilustrativas e pouco críticas, empobrecendo as oportunidades de trabalho às quais poderiam ser submetidos.

Houve também a escolha relativa a um recorte temporal específico: o início da Modernidade, sobretudo no contexto das grandes navegações e da colonização do continente americano. Tal decisão não ocorreu ao acaso, pois, como mencionei no primeiro capítulo, a transição da Idade Média à Idade Moderna foi uma conjuntura de grande relevância para a história da cartografia. Para além dessa importância, percebi também que, nos livros didáticos, os mapas quase sempre estavam presentes nas seções destinadas a tratativa daquele momento histórico. Voltarei à essa questão ao longo da análise desenvolvida no presente capítulo.

2.1. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Atuando enquanto um mediador do conhecimento e um veículo na comunicação deste, o livro didático é um dos principais recursos materiais usados na educação. Como já foi indicado na introdução deste trabalho, a própria intenção desta pesquisa partiu do trabalho com o livro didático desenvolvido em sala de aula. Na atuação na rede pública de ensino do estado do Paraná pude perceber a importância que os manuais desempenham no magistério. Eles são amplamente utilizados, por professores e alunos, das mais variadas formas: seus sumários e propostas de organizações muitas vezes servem como guias para a construção de planejamentos; seus textos são utilizados para a exposição dos conteúdos; as atividades propostas são meios de avaliação; as imagens podem ser discutidas pelo professor junto aos

alunos; os conteúdos presentes nos livros também podem ser utilizados pelos estudantes para pesquisas ou estudos pessoais; enfim, são inúmeras as possibilidades. Tamanha versatilidade levou-me a questionar a história dessa ferramenta e sua magnitude na educação brasileira, especialmente no que tange ao ensino de História.

Acredito, portanto, que pensar e discutir o livro didático seja sempre algo importante e enriquecedor para a reflexão sobre a educação, o ensino e a aprendizagem. Para tanto, é necessário observar esse recurso dentro de uma lógica que engloba produção, distribuição e consumo, e que se insere em uma conjuntura específica: "[...] nenhum livro didático pode ser apreendido como produto abstrato ou neutro, distanciado do contexto histórico em que existiu ou existe"[81]. O livro, além disso, atua na articulação entre o professor, o aluno e o conhecimento, assumindo assim grande relevância e sendo suscetível a abundantes questionamentos. É evidente, porém, que seus significados sempre estão sujeitos às maneiras como é usado e que, portanto, suas potências devam permanentemente ser contrabalanceadas às análises das práticas que o cercam.

O uso de um livro "didático" remonta, ao menos, ao século XVII, quando o bispo e educador protestante Iohannes Amos Comenius (1592-1670) defendeu o uso de livros especificamente produzidos para o espaço escolar. Kazumi Munakata[82] descreve estes livros como "portadores de saberes escolares" e "componentes explícitos da cultura escolar" e aponta que eles seriam, ao menos até o século XIX, muito diferentes daqueles dos quais dispomos atualmente. Os livros destinados aos primeiros anos escolares detinham-se em ensinar a ler, escrever, contar e rezar, muito próximos daqueles utilizados na catequese católica. No entanto, os destinados ao ensino secundário, geralmente frequentado apenas pelas elites, constituíam-se basicamente de compêndios de textos clássicos com trechos organizados de maneira didática. Estes livros teriam acompanhado a especificação das disciplinas escolares, em geral transcrevendo os conteúdos consagrados em cada uma delas, e ganharam papel central com o nascimento de sistemas de educação nacionais, entre os séculos XVIII e XIX. Para além disso, seriam não apenas depositários dos conteúdos, mas simultaneamente dos métodos de ensino em voga, elencando não apenas lições e cursos, mas também atividades e exercícios. Os livros constituir-se-iam, assim, em indícios das práticas educacionais ao seu redor.

81SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p.136.
82MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático como indício da cultura escolar". *Hist. Educ.* (Online). Porto Alegre, v.20, n.50. Set./dez., 2016, p.119-138. *Passim*.

Para vislumbrar a dimensão do livro didático no Brasil é necessário apontar brevemente sua inserção nas políticas públicas relativas à educação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada em 1968 e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é o órgão responsável pela execução das políticas educacionais no Brasil. O fundo age em diferentes áreas, que vão desde a alimentação escolar até a compra de equipamentos, passando pela transferência de recursos e inclusive pelo transporte escolar. Algo no qual a instituição se destaca, no entanto, é a compra e a distribuição de materiais didáticos, especialmente livros, atividade exercida através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Apesar de existir com as características atuais desde 1985, quando foi oficialmente criado, o PNLD insere-se em uma tradição que remonta a 1929, quando foi fundado o Instituto Nacional do Livro (INL), e vincula-se a uma longa trajetória de compra e distribuição de materiais didáticos pelo Estado brasileiro, a qual perpassou todo o século XX e continua a fazer parte da realidade educacional da nação. Apenas para se ter uma noção, de acordo com o site do FNDE, a última edição do PNLD, realizada em 2019, adquiriu mais de 126 milhões de livros, com um valor total que superou um bilhão e cem milhões de reais, em um processo do qual participaram 25 editoras, as quais receberam valores entre 297.717,35 (Boreal Edições) e 245.474.157,13 (Editora Moderna).

Compras do PNLD em 2019[83]

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R$9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R$615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R$224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R$251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R$1.102.025.652,17

Os vultuosos números citados no parágrafo anterior e observados na tabela acima permitem perceber a relevância, ao menos em termos financeiros, dos livros didáticos na educação brasileira. A partir dessa primeira constatação, cabe indagar acerca da importância desse recurso especificamente no ensino de História. Um indício dessa importância está nas investigações acadêmicas nas quais o livro escolar é um objeto de estudo. Como nos mostra Alain Choppin[84], o interesse pelo livro didático de História tem crescido, resultando na proliferação de pesquisas sobre a temática, nacional e internacionalmente. Ainda de acordo com Choppin, os livros escolares teriam sido por muito tempo negligenciados, em parte por seu status "cotidiano" e "comum", em parte também por serem "mercadorias perecíveis". Quando não deixados de lado, tais materiais seriam vistos como meros "espelhos da sociedade" na qual são produzidos, ou ainda como vetores ideológicos e culturais, geralmente vinculados à construção dos Estados nacionais:

> [...] o interesse que lhe foi dado, de início, pela comunidade científica foi de ordem política e humanista: desde o fim do século XIX, um certo número de historiadores esforçaram-se em denunciar nos livros de classe contemporâneos, os pré-julgamentos nacionais e os estereótipos susceptíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos.[85]

O mesmo autor afirma, porém, que, especialmente a partir dos anos 1970, novos enfoques teriam sido dados aos livros didáticos, que começaram, então, a ser vistos como

83Todos os dados utilizados encontram-se na seção "Dados estatísticos" do portal do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.
84CHOPPIN, Alain. "O historiador e o livro escolar". *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p.5-24, abr./2002.
85*Ibidem*. p.10.

fontes históricas em potencial, especialmente para a história da educação. Entre outros motivos, essa renovação teria como raízes o interesse por questões educativas, os desenvolvimentos relativos à história do livro e o progresso nas técnicas de armazenamento e tratamento de informação, as quais permitiram não apenas trocas e colaborações, mas igualmente a construção de redes científicas. Os livros didáticos tornaram-se assim fontes privilegiadas, inserindo-se na articulação entre os programas oficiais governamentais e as práticas de cada professor em sala de aula, e sendo passíveis das mais diversas perspectivas de análise. O livro didático poderia, a partir dessas novas problematizações, permitir pesquisas em diferentes metodologias, como o estudo da produção e da difusão a partir de amostragens; as condições de edição e os imperativos técnicos; as representações sociais presentes nas obras; os usos feitos dos manuais por diferentes públicos e muitas outras possibilidades.[86]

Carlos Alberto Vesentini[87], em conferência realizada ainda em 1982, apontava algumas percepções acerca do livro didático de História e da educação brasileira naquele contexto. Para ele, haveria, na educação, especialmente naquela destinada às classes sociais menos favorecidas, a concepção de um saber definido, pronto e acabado, dominado por alguém, e que precisaria ser apenas aprendido pelos estudantes. Dentro dessa lógica, se inseriria o professor:

> Neste universo da imposição e da autoridade enquanto força, o professor é colocado, em sua prática na sala de aula, numa cadeia na qual ele se torna um *elo*. Elo nessa hierarquia de "instâncias do saber". Ele aparece como transmissor e como consubstanciação dessa cadeia.[88]

O livro didático, enquanto "ponto comum" entre professores e alunos, estaria igualmente elencado nessa "cadeia de transferências", tornando-se uma fonte decisiva para ambos os grupos. Já naquela conjuntura percebiam-se alguns pontos problemáticos nos manuais de História, como a concepção linear, cronológica e eurocêntrica, a redução da realidade a discursos totalizantes e simplificadores, e a difusão e reprodução de determinados discursos de poder. Para desenvolvê-los enquanto instrumentos pedagógicos, seriam necessárias evoluções em três sentidos: novas explicações, baseadas em diferentes

---

86*Ibidem*. *Passim*.
87VESENTINI, Carlos Alberto. "Escola e livro didático de História". In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. p.69-80.
88*Ibidem*. p.73.

referências; a exploração de outras formas e linguagens; e a utilização de diversas tipologias de documentos históricos.[89]

Na mesma coletânea citada acima, Katia Maria Abud[90] apresentou o livro didático como um "instrumento de trabalho indispensável" e um dos meios mais utilizados pelos professores, afirmando que ele seria "[...] um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum"[91]. Além dessa função, o livro informaria também o professor de História, que, segundo a autora, utilizava preferencialmente esse recurso para a preparação das aulas:

> A ausência de outras fontes de consulta, pelo menos para o professor, reforça a importância do papel que o livro didático exerce para a formação de um conceito de História e para a visão de História que constitui o senso comum.[92]

Para a autora, além das pressões exercidas pela legislação, a necessidade de simplificação da linguagem poderia levar os conteúdos apresentados nos livros a sofrerem distorções, deslocando-os para uma narrativa predominantemente factual. Contudo, mesmo em texto escrito há mais de trinta anos, Abud já apontava para algumas inovações que estariam ocorrendo nos manuais didáticos, como a inserção de tendências da produção intelectual das universidades relativas ao período colonial, à industrialização e aos trabalhadores. Tal constatação não impediu, porém, que a autora apontasse também alguns problemas, como a preponderância das periodizações baseadas em acontecimentos políticos.

Se as produções citadas nos parágrafos anteriores já demonstravam a relevância das pesquisas sobre os livros didáticos em décadas passadas, a produção mais atual reforçou essa percepção. Os materiais didáticos, segundo Circe Bittencourt:

> [...] são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.[93]

Tais materiais poderiam, ainda de acordo com a autora, ser divididos em duas categorias: suportes informativos, recursos produzidos pela indústria cultural para uso escolar, e

89*Ibidem*. p.69-80. *Passim*.
90ABUD, Katia Maria. "O livro didático e a popularização do saber histórico". In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. p.81-91.
91*Ibidem*. p.81.
92*Ibidem*. p.81.
93BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.296.

documentos, produzidos sem intenção didática e para outros públicos, mas aptos a serem utilizados em sala de aula.

Os livros didáticos apresentar-se-iam como os "[...] mais usados instrumentos de trabalho integrantes da 'tradição escolar' de professores e alunos [...]"[94]. Conhecidos há cerca de duzentos anos, teriam se tornado especial objeto de interesse do poder público ao longo do último século, sobretudo após da Segunda Guerra Mundial, sendo a História justamente uma das disciplinas mais "vigiadas". Contudo, mesmo com a existência de diversos estudos criticando a sua função ideológica e de muitas vezes serem vistos como culpados pelos percalços no ensino de História, os livros didáticos continuaram sendo utilizados diariamente nas escolas.

Apesar das críticas, Bittencourt sustenta a impossibilidade de existir um "livro didático ideal", o que a levou a defender que o livro de História precisa ser avaliado de maneiras mais complexas. Ao mesmo tempo em que o livro didático se apresentaria como um produto cultural inserido, em sua dimensão material, no mundo editorial e na lógica da indústria cultural capitalista, este também apareceria enquanto resultado da intervenção estatal, ao portar-se como suporte de conhecimentos propostos pelos currículos educacionais. O livro didático converter-se-ia, portanto, em um instrumento da constituição do saber histórico escolar, igualmente propondo metodologias de trabalho docente e sendo um veículo de valores ligados a determinado contexto.[95]

Como já mencionado acima, por sua relevância, o livro didático de História tornou-se, atualmente, objeto de inúmeras pesquisas. Tais investigações vão desde inquirições sobre seu caráter ideológico, relacionado a diferentes projetos políticos em diversas conjunturas, até questionamentos sobre as relações entre a memória, a História escolar e as identidades, bem como sobre as correspondências entre a produção acadêmica e os conteúdos dos livros e as ausências e estereótipos veiculados por eles. De outro lado, pesquisas mais recentes têm se debruçado sobre questões como os métodos de aprendizagem expressos nos manuais, assim como sobre o caráter mercadológico e o vínculo entre as políticas educacionais e os processos de escolha desses materiais. Além disso, os usos feitos por professores e alunos também têm sido objeto de questionamentos.[96]

94*Ibidem*. p.299.
95*Ibidem*. p.301-302.
96*Ibidem*. p.303-307.

Com o crescimento do lucrativo "mercado" do livro didático, as editoras têm investido cada vez mais na "estética" de seus produtos, utilizando largamente recursos visuais com o intuito de atrair os professores no momento da escolha dos livros. Porém, como aponta Carlos Eduardo Ströher[97], esse investimento não necessariamente foi acompanhado por um trabalho criterioso com essas imagens:

> Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que estas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas. Essa falha, em que muitas obras incorrem, acaba por desvalorizar o potencial das fontes visuais, que consiste em dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas.[98]

Como resultado da constatação exposta acima, uma das temáticas relativas ao livro didático de História que tem sido observada atualmente é a relativa à presença e ao uso das imagens nestes materiais:

> Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. [...] A preocupação com a utilização didática das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns desses trabalhos que fornecem subsídios metodológicos para a análise das reproduções, em tais livros, de quadros, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno.[99]

Bittencourt aponta igualmente para o, em geral, mau uso destes recursos imagéticos nos livros didáticos de História:

> [...] As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material.[100]

97STRÖHER, Carlos Eduardo. "Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História". *Aedos*, n.11, v.04, set/2012. Disponível em: < HTTP://SEER.UFRGS.BR/INDEX.PHP/AEDOS/ARTICLE/VIEW/30634> (acesso em 22/05/2018).
98*Ibidem*. p.47.
99BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.306.
100*Ibidem*. p.310.

Como produto destinado à venda, o livro didático precisa apelar aos seus "consumidores", no caso especificamente aos professores, aos quais cabe a escolha do material a ser comprado e utilizado. Nesse sentido ganha destaque a questão gráfica, na qual inserem-se as imagens. Os mapas, enfoque desta investigação, podem ser incluídos nesse conjunto de "imagens", pois fazem parte dos inúmeros recursos visuais colocados nos manuais didáticos, junto a pinturas, fotografias, gráficos, ilustrações, entre outros. Apesar da proliferação de investigações acadêmicas questionando o emprego de diferentes tipos de imagens no ensino de História e especialmente nos manais didáticos da disciplina, no caso específico dos mapas, esse trabalho ainda está a ser desenvolvido:

> Embora a utilização de mapas no ensino da História demonstre a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenha a cartografia no processo de ensino e aprendizagem é escassa. Por vezes, ou melhor, por várias vezes, quando se utilizam fontes que não são as escritas, muitos professores o fazem de maneira ilustrativa. Os mapas aparecem nos textos didáticos de História como reforço ao que foi apresentado pelo documento e pelo texto escrito. Quando isto acontece, e a frequência é enorme, observamos o quanto a História carece de subsídios teóricos para se relacionar com outros tipos de linguagens.[101]

Em artigo vinculado a sua tese de doutoramento, João Batista Bueno[102] afirma que, geralmente, os recursos iconográficos aparecem nos livros didáticos associados aos textos, limitando ou dirigindo a leitura para determinadas interpretações. Tais recursos seriam passíveis de diversos usos, incluídos aqueles pensados pelos autores e editores, mas também aqueles subjetivos, realizados pelos interlocutores dos materiais. Para serem vistas como fontes históricas, Bueno enfatiza que as imagens deveriam ser apresentadas como tais, ressaltando-se o fato de serem reproduções de documentos que, por sua vez, foram produzidos por alguém, dentro de determinado tempo e em certo espaço. Se faz interessante mencionar aqui que o próprio edital do PNLD, analisado na próxima seção, apontou como um dos critérios avaliativos das obras de História a presença de atividades com imagens como fontes para a produção do conhecimento histórico[103].

101RODRIGUES, André Figueiredo. "Os usos da cartografia nos livros didáticos". *Navigator*, v.02, n.04, 2006. Disponível em: < HTTP://WWW.REVISTANAVIGATOR.COM.BR/NAVIG4/ART/N4_ART1.PDF> (acesso em 22/05/2018). p.8-9.

102BUENO, João Batista G. "Imagens visuais em livros didáticos de História". *Resgate*. Vol.XIX, n.22, jul./dez.2011. p.68-76. *Passim*.

103BRASIL. Edital de convocação 02/2015. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica. Jan./2015. p. 60. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em 26/02/2020.

A tratativa das imagens seria prejudicada, no entanto, pela permanência da valorização dos documentos escritos como fontes privilegiadas para a produção do conhecimento histórico:

> Destacamos que, historicamente, se tem valorizado muito mais o texto escrito do que texto iconográfico em práticas pedagógicas de leitura, também em nosso país. Pois bem, pode-se afirmar que se trata, tal prática, de uma dada forma escolar, a qual, por sua vez, tem-se constituído num importante fator para compreendermos a permanência da dificuldade do desenvolvimento de novas metodologias de leitura de imagens visuais, no dia-a-dia da sala de aula.[104]

As imagens geralmente são utilizadas em exercícios sugeridos pelos livros. Por isso, para se entender o papel dos recursos iconográficos é necessário analisar também as propostas avaliativas nas quais eles estão inseridos. Além da questão histórica, o livro didático também veicula concepções pedagógicas, de conhecimento e de aprendizagem, o que salienta a relevância da análise das atividades desenvolvidas em determinado material:

> Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação.[105]

Mas, afinal, como os mapas são utilizados nos livros didáticos atuais? A partir das reflexões expostas acima, na seção a seguir verificam-se as formas como os mapas aparecem dentro destas obras, se são vistos como recursos estéticos e ilustrativos, se acompanham e reforçam informações presentes nos textos ou se são apresentados como fontes passíveis de questionamentos e úteis à construção do conhecimento histórico.

104*Ibidem*. p.74.
105BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.318-316.

2.2. MAPAS HISTÓRICOS: ENTRE A ILUSTRAÇÃO E A LEITURA CRÍTICA

Um dos objetivos nesta pesquisa foi analisar as formas como os mapas eram empregados dentro dos livros didáticos de História. As hipóteses, já expostas, baseavam-se em uma percepção inicial de que os mapas seriam recursos muito presentes nos livros didáticos, porém usualmente colocados de maneira meramente ilustrativa, sendo pouco recorrente sua utilização enquanto fontes históricas. Para além disso, havia a suposição de que as atividades com mapas presentes nos livros didáticos comumente abordavam-nos a partir de concepções cartográficas tradicionais, inclusive sem a presença de orientações claras para o tratamento crítico da cartografia por parte dos professores.

A resposta ao problema estabelecido e a verificação das hipóteses preliminares ocorreu a partir da análise das catorze coleções da disciplina de História aprovadas no edital de 2016 do PNLD. Este edital destinou-se à compra de livros para os anos finais do Ensino Fundamental e teve vigência para o triênio de 2017 a 2019.

Coleções aprovadas

COLEÇÃO	AUTOR(ES)/EDITORES	EDITORA	QUANTIDADE VENDIDA (2017)
História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	FTD	3.387.161
Projeto Araribá História	Maria Raquel Apolinário	Moderna	1.781.362
Vontade de Saber História	Marco Pellegrini	FTD	1.162.104
	Adriana Dias		
	Keila Grinberg		
Projeto Mosaico História	Cláudio Vicentino	Scipione	1.062.630
	José Bruno Vicentino		
Historiar	Gilberto Cotrim	Saraiva	801.674
	Jaime Rodrigues		
Estudar História	Patrícia Ramos Braick	Moderna	600.179
História.doc	Ronaldo Vainfas	Saraiva	586.824
	Jorge Ferreira		
	Sheila de Castro Faria		
	Daniela Buono Calainho		
Projeto Teláris História	Gislaine Azevedo	Ática	353.048
	Reinaldo Seriacopi		
História nos dias de hoje	Flávio de Campos	Leya	333.635
	Regina Claro		
	Miriam Dolhnikoff		
Piatã História	Vanise Maria Ribeiro	Positivo	216.941

	Carla Maria Junho Anastasia		
Integralis	Pedro Santiago	IBEP	197.190
	Maria Aparecida Pontes		
	Célia Cerqueira		
Projeto Apoema	Renato Mocellin	Editora do Brasil	157.441
	Rosiane de Camargo		
História para nosso tempo	Flávio Berutti	Positivo	85.688
Jornadas.hist	Maria Luísa Vaz	Saraiva	59.150
	Silvia Panazzo		

Porém, previamente à observação das obras em si, optou-se por verificar as orientações presentes no edital e no guia do PNLD de 2016. No edital encontraram-se menções à cartografia na seção destinada à disciplina de Geografia, contudo, não houve citações dentro da área de História. Na subdivisão que aborda os livros de Geografia, a cartografia foi destacada enquanto meio que "[...] possibilita o registro e o estabelecimento de correlações entre as dimensões da sociedade e da natureza no tempo e no espaço"[106]. Além disso, apontou-se que:

> [...] o domínio e utilização da linguagem cartográfica são indispensáveis para a construção e registro de conhecimentos e valores, na compreensão das diferenças existentes entre o real e sua representação e na articulação entre conteúdo e forma, devendo ser a Cartografia amplamente utilizada e articulada às novas tecnologias disponíveis na escola.[107]

No edital foi encontrada apenas uma menção à palavra "mapa", apontando-o como um dos tipos de imagens presentes nas obras[108]. Já no guia da disciplina de História[109], material produzido para subsidiar a escolha dos professores, ocorreram 33 citações da palavra "mapa" e uma citação da palavra "cartografia". Tais citações apareceram nas descrições das obras, nas quais indica-se que todas as coleções selecionadas possuíam, entre outras imagens, mapas que poderiam ser utilizados pelos professores, seja na explicação de conteúdos, seja por meio de atividades avaliativas. Percebeu-se que não existiam explicações pormenorizadas sobre a

106BRASIL. Edital de convocação 02/2015. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica. Jan./2015. p. 55. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em 26/02/2020.
107BRASIL. *Op. Cit.* p.56.
108BRASIL. *Op. Cit.* p.12.
109BRASIL. Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental – Anos Finais – História. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2016. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em 26/02/2020.

utilização da cartografia nos livros didáticos, seja no sentido de orientar as editoras, por meio do edital, seja para a orientação dos professores, por meio do guia. O passo seguinte seria analisar propriamente os livros didáticos aprovados.

Dentro das catorze coleções aprovadas, elegeram-se os livros relativos ao sétimo ano, recortando as unidades ou capítulos nos quais era tratada a expansão marítima europeia, ou as chamadas “grandes navegações”. A escolha especificamente destas seções deveu-se a uma impressão, decorrente da prática docente, de que mapas históricos geralmente eram frequentes na abordagem daquele conteúdo. Os exemplares analisados foram denominados “manuais do professor”, versões diferenciadas produzidas especificamente para o trabalho docente.

Passou-se, então, à seleção das unidades ou capítulos a serem analisados e à verificação da presença dos mapas, atuais e históricos, nas coleções exploradas. Optou-se pela contagem e comparação do número total de páginas destinadas aos conteúdos e do número de imagens existentes nestas páginas. Na sequência, compara-se o número total de imagens ao número de mapas, atuais e históricos, existentes entre elas.

Presença de mapas

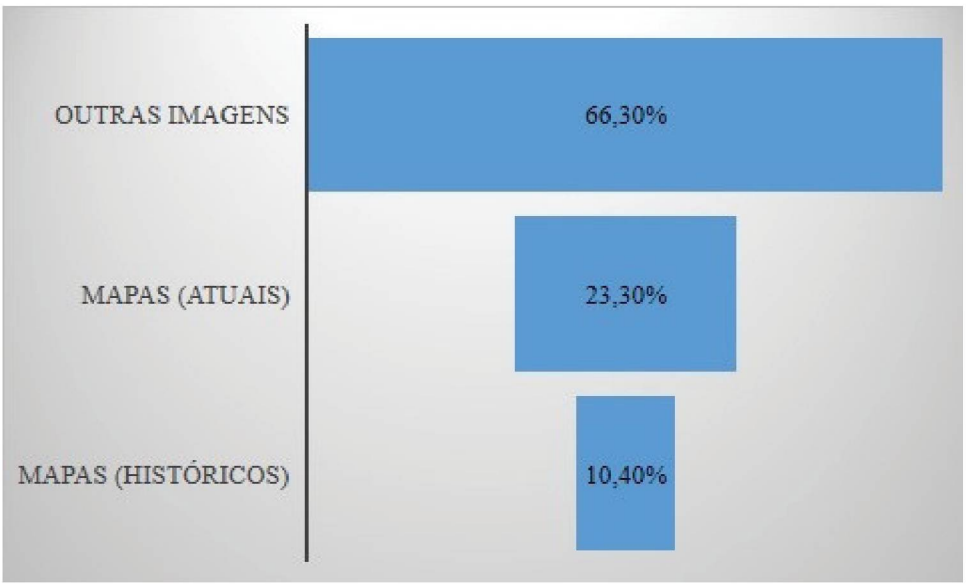
COLEÇÃO	PÁGINAS ANALISADAS	IMAGENS	MAPAS (ATUAIS)	MAPAS (HISTÓRICOS)
História Sociedade e Cidadania	20	31	6	3
Projeto Araribá História	25	25	4	2
Vontade de Saber História	17	23	2	4
Projeto Mosaico História	21	31	12	3
Historiar	15	21	4	2
Estudar História	17	22	3	4
História.doc	17	22	5	3
Projeto Teláris História	19	25	3	0
História nos dias de hoje	29	37	12	8
Piatã História	21	19	7	0
Integralis	15	14	4	0
Projeto Apoema	19	14	3	1
História para nosso tempo	11	11	4	1
Jornadas.hist	19	23	5	2
TOTAIS	265	318	74	33

Primeiramente, fica perceptível a profusão de recursos imagéticos nos livros didáticos analisados. Como pode-se notar na tabela apresentada acima, imagens estão presentes em todas as coleções, geralmente em número igual ou superior ao número de páginas, o que

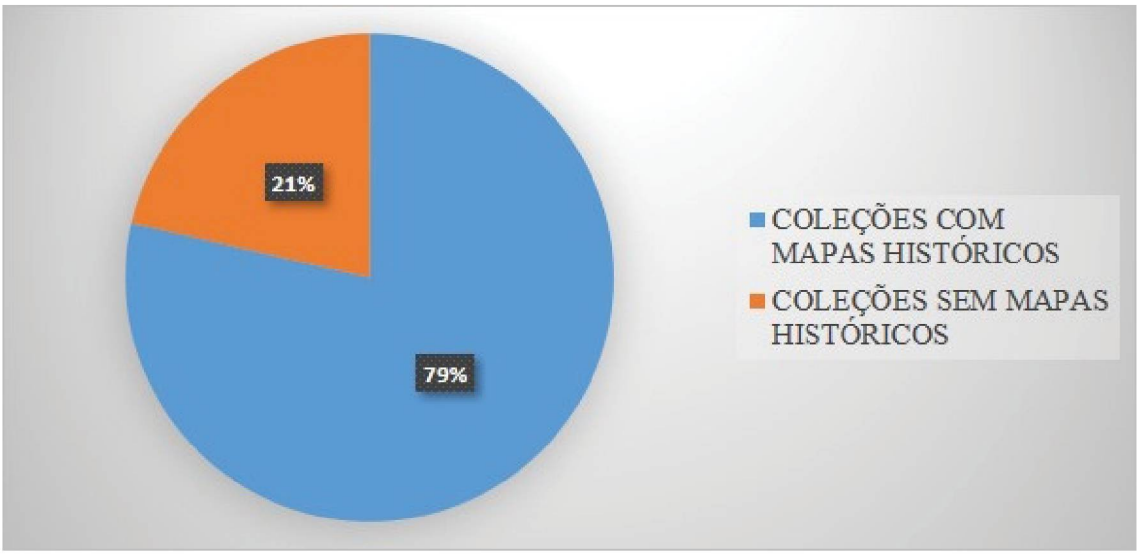
indica a presença, em média, de mais de uma figura por página. Apenas quatro coleções possuem imagens em número inferior ao de páginas analisadas, curiosamente as quatro estão entre as menos escolhidas pelos professores.

Quando o foco são os mapas, percebe-se que estes correspondem a 33,6% do total de imagens presentes nas seções apreciadas, sendo que destes 23,3% são mapas atuais e 10,4% são mapas históricos. Os dados obtidos sugerem, portanto, que a suspeita quanto à presença dos mapas verificou-se verdadeira, pois estes encontram-se em proporção significativa em relação ao montante de figuras existentes. Contudo, essa presença não ocorre de maneira uniforme, pois enquanto na coleção *História para o nosso tempo* (Leya) os mapas correspondem a 54% das imagens e, destes, 40% são mapas históricos, nas coleções *Projeto Teláris* (Ática), *Piatã* (Positivo) e *Integralis* (IBEP) sequer aparecem mapas históricos.

Proporção da presença de mapas em relação a outras imagens



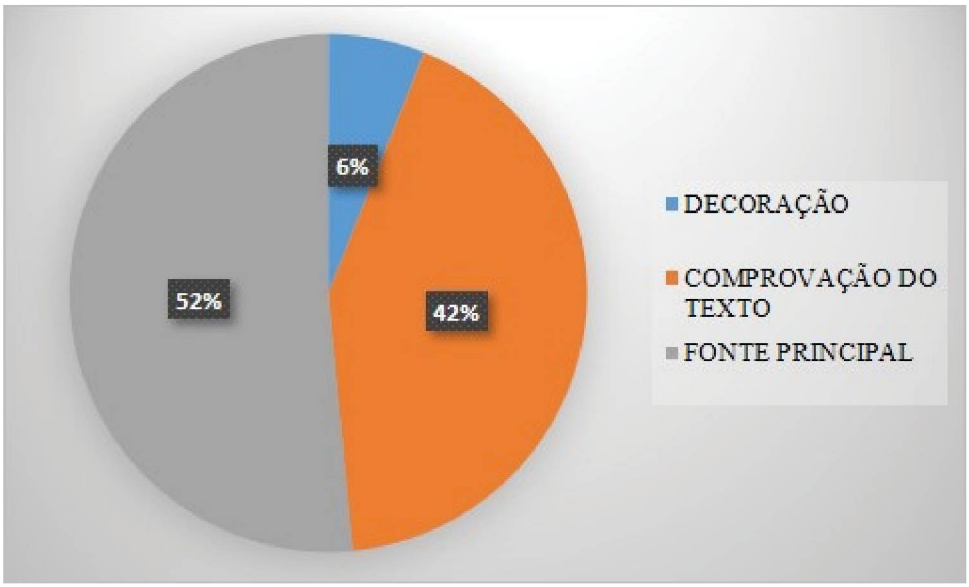
Presença de mapas atuais e históricos



A frequência da cartografia ficou evidente a partir dos dados expostos acima. É pertinente, porém, pensar além da simples existência dos mapas e interrogar a respeito de seus usos e das metodologias com as quais estes são tratados dentro dos recortes examinados. Para refletir sobre essa questão, fez-se a opção por dividir os mapas históricos presentes nos livros didáticos em três categorias: mapas meramente decorativos, ou seja, cuja inserção não estaria vinculada ao texto ou a alguma atividade e que, consequentemente, ocupariam uma posição simplesmente estética; mapas submetidos aos textos, os quais ocupariam uma posição marginalizada, geralmente "comprovando" os conteúdos trazidos pelos textos ou ilustrando alguma informação; e mapas apresentados como fontes, os quais estariam em lugar de destaque, estimulando interpretações e problematizações.

Nas trinta e três ocorrências de mapas históricos verificadas, apenas em duas ocasiões estes foram utilizados somente para fins estéticos, sem ligação com o texto ou com alguma atividade. Por outro lado, em catorze momentos os mapas estavam submetidos ao texto do livro, servindo como ilustrações que corroboravam dados comunicados textualmente. Finalmente, em dezessete oportunidades os mapas apareceram como fontes históricas, geralmente inseridos nas aberturas das unidades ou capítulos e em atividades avaliativas nas quais eram apresentados como pontos de partida para reflexões. A síntese desses dados pode ser vista no gráfico abaixo:

Funções desempenhadas pelos mapas



Os dados observáveis no gráfico permitem deduzir que uma de nossas suposições iniciais não foi corroborada pela investigação dos livros didáticos. Supôs-se que os mapas históricos essencialmente seriam apresentados como elementos decorativos ou ilustrativos, mas verificou-se que estes são muitas vezes utilizados como fontes históricas. De forma geral, em 48% das vezes os mapas históricos são recursos estéticos ou aportes submetidos aos textos e em 52% são apresentados como documentos históricos.

Exemplo de mapa utilizado como comprovação do texto escrito[110]*:*

O mapa-múndi de Rust Hanns segue os padrões religiosos do período medieval: o paraíso terrestre representado no alto, de onde saem os rios Tigre, Eufrates, Nilo e Ganges. No centro está Jerusalém, considerada a cidade da Paixão de Cristo. Esse mapa foi feito no século XV (c. 1480). Biblioteca Pierpont Morgan, Nova York, EUA.

Os **mapas-múndi** medievais, por exemplo, misturavam conhecimentos geográficos com religiosos. Os pontos de referência dos mapas eram Jerusalém – cidade sagrada para o cristianismo, vista como o centro do mundo – e o paraíso terrestre, lugar onde teriam vivido Adão e Eva, segundo a *Bíblia*, antes do pecado original.

As fábulas também influenciaram o saber **náutico** e geográfico dos europeus. Durante muito tempo, eles acreditaram que, se navegassem no oceano Atlântico, os navios seriam devorados por monstros terríveis que saíam das águas ou seriam afundados por ondas gigantescas. E, caso conseguissem alcançar seu destino, os navegadores ainda poderiam encontrar homens sem cabeça, outros com corpo humano e cabeça de animal, povos **canibais**, gigantes, serpentes enormes, feras maiores e mais perigosas do que tigres ou leões...

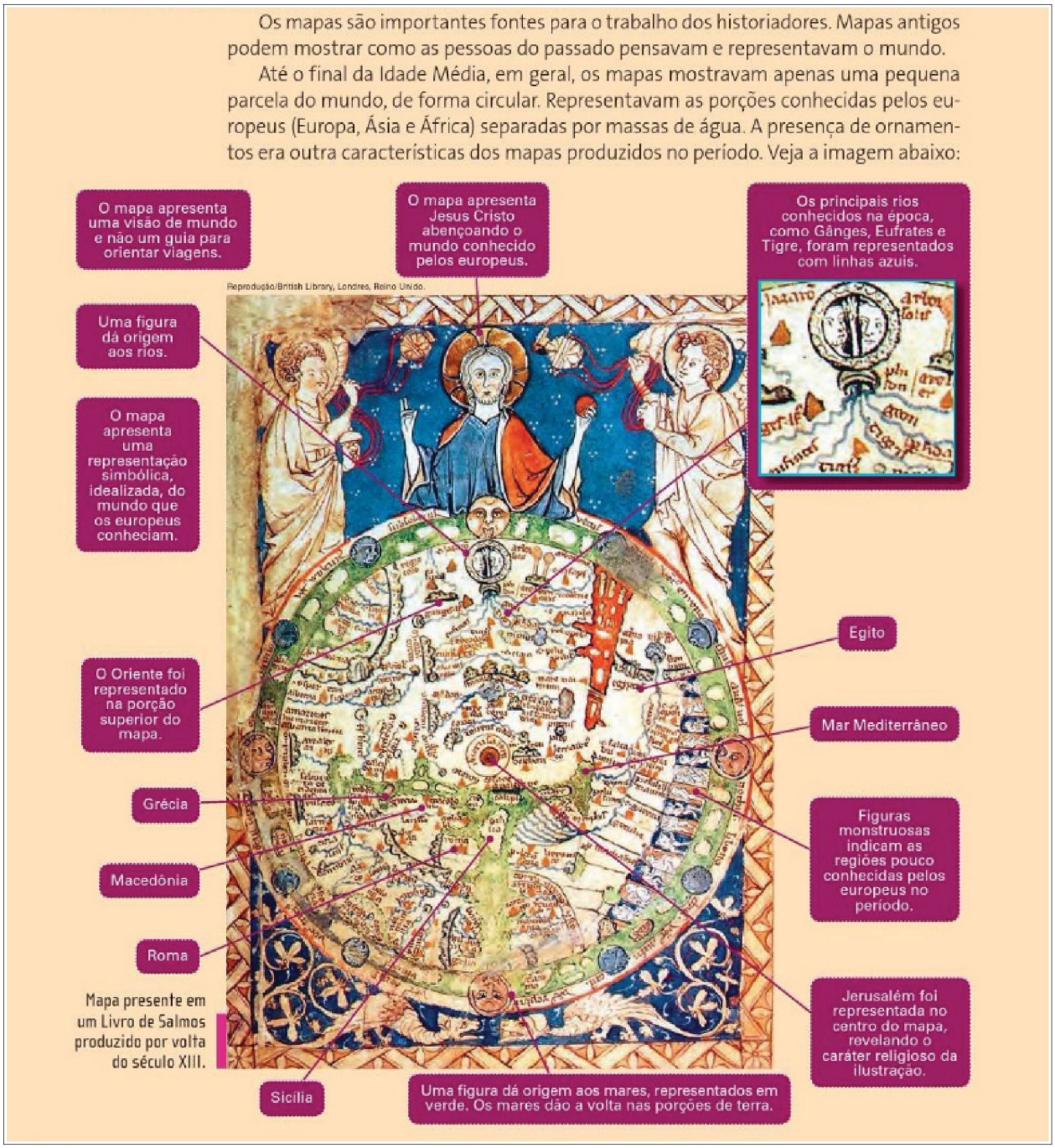
Mapa-múndi: mapa que oferece uma visão de conjunto do mundo.

Náutico: diz respeito ao que é próprio da navegação.

Canibal: pessoa que se alimenta de carne humana.

110VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*. São Paulo: Saraiva, 2015. p.93.

Exemplo de mapa utilizado como fonte histórica em uma atividade[111]*:*

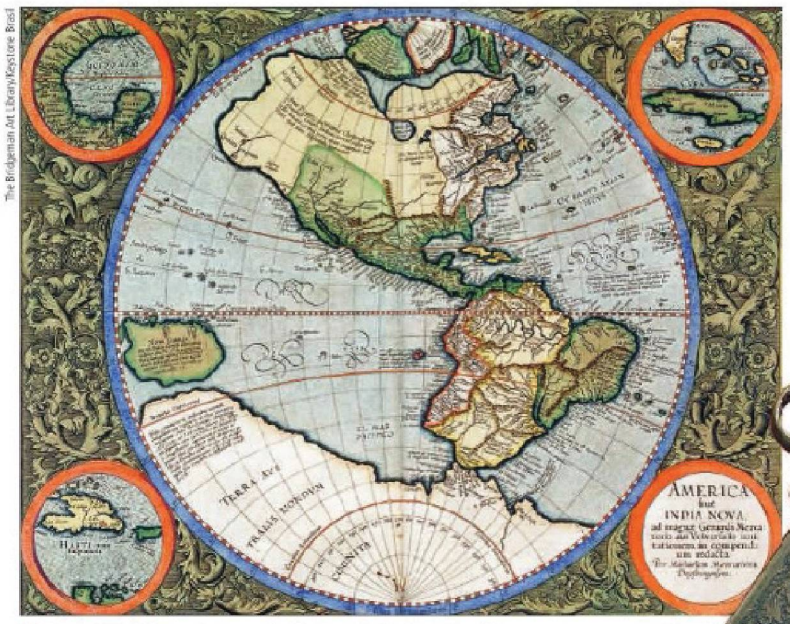


No entanto, o fato de serem apresentados enquanto fontes não significa, necessariamente, que os mapas históricos sejam tratados a partir de leituras críticas. Embasado nessa premissa, procurei analisar qualitativamente a ocorrência da cartografia

111VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História*. São Paulo: Scipione, 2015. p.138.

histórica e examinar os modos pelos quais ela estaria sendo interpretada. Em linhas gerais, procurou-se definir os mapas encontrados em duas categorias: aqueles sobre os quais incidiria uma interpretação cartográfica tradicional, ou seja, seriam tratados enquanto representações objetivas do espaço; e aqueles lidos a partir de uma cartografia crítica, entendidos enquanto textos produzidos em conjunturas específicas e, consequentemente, retóricos. Esse diagnóstico, muito mais qualitativo que aqueles realizados anteriormente, demandou a observação atenta de cada mapa, bem como dos textos dispostos ao redor, das atividades propostas e das orientações direcionadas aos professores.

Exemplo de mapa em uma leitura cartográfica tradicional[112]



▲ A **cartografia** envolve a produção e o estudo de mapas. Com as viagens marítimas, a cartografia se desenvolveu bastante. A partir do século XV, cartógrafos europeus fizeram os primeiros registros das terras aonde os navegadores chegavam. Esses mapas eram guardados em segredo pelos navegadores e seus patrocinadores. Mas navegadores a serviço de um Estado, às vezes, passavam a trabalhar para outro, e assim as informações circulavam. Na imagem, mapa intitulado *América ou Nova Índia*, produzido pelo cartógrafo flamengo Michael Mercator e publicado em 1595. Biblioteca da Universidade de Barcelona, Espanha.

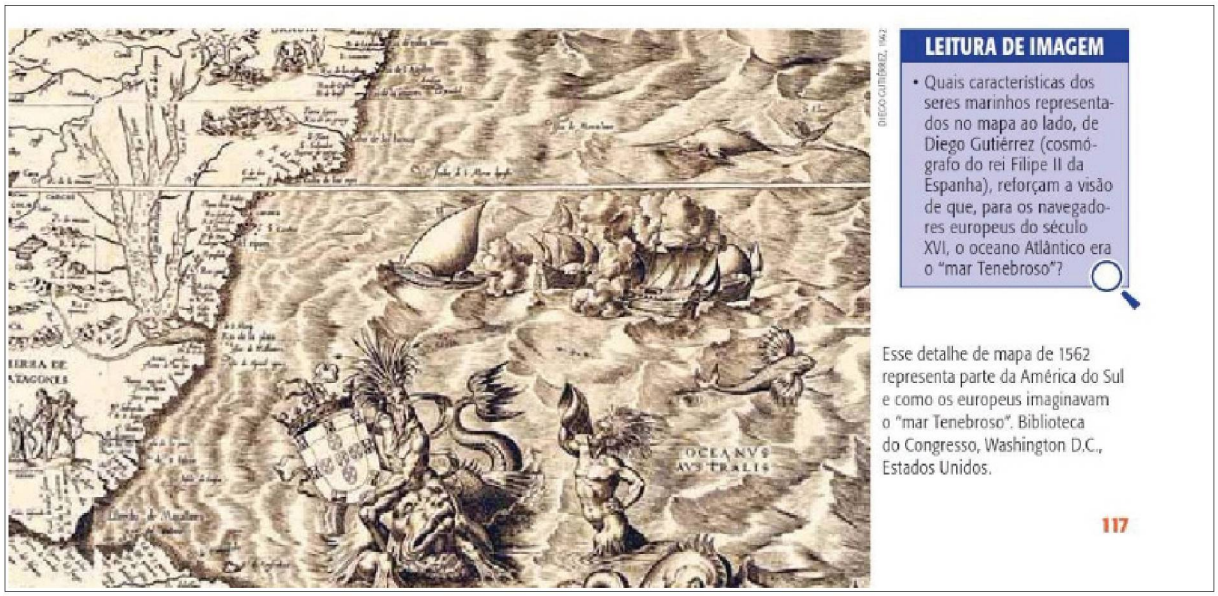
O **astrolábio** é um instrumento de observação ▶ astronômica que permite calcular latitudes. Os astrolábios foram inventados na Grécia Antiga e divulgados na Europa Ocidental pelos árabes, que dominaram a península Ibérica. Guiar-se pela posição dos astros era uma técnica conhecida pelos navegadores europeus. Na imagem, astrolábio árabe produzido entre os séculos XI e XII, hoje pertencente a um colecionador particular.

Investigando

1. De acordo com os textos e as imagens desta seção, de que modo a bússola e o astrolábio chegaram aos portugueses?
2. Por que a elaboração de mapas era importante para o desenvolvimento da navegação?

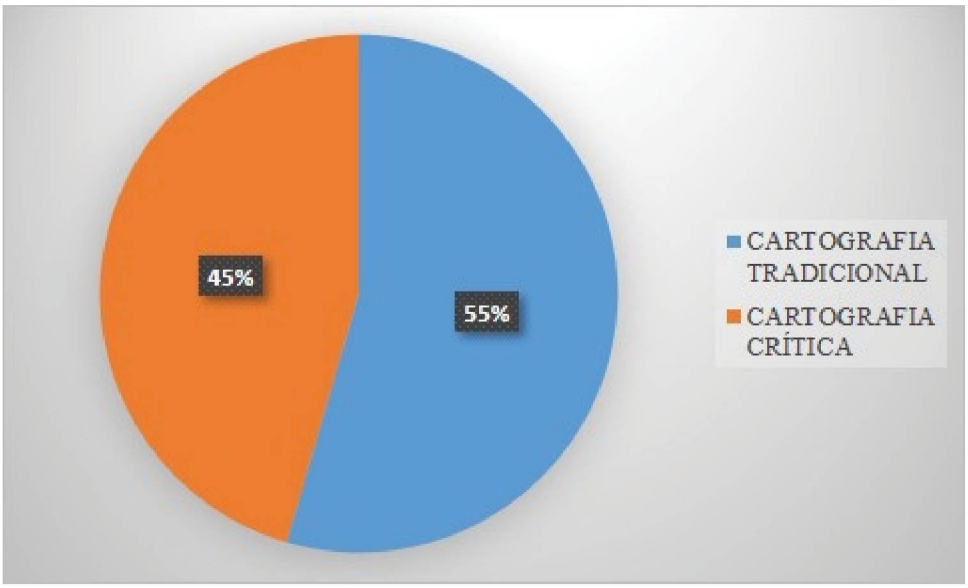
112COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. São Paulo: Saraiva, 2015. p.115.

Exemplo de mapa em uma leitura cartográfica crítica[113]



A questão permitiu observar uma distribuição bastante igualitária entre as possíveis leituras dos mapas dentro dos livros didáticos:

Interpretação dos mapas



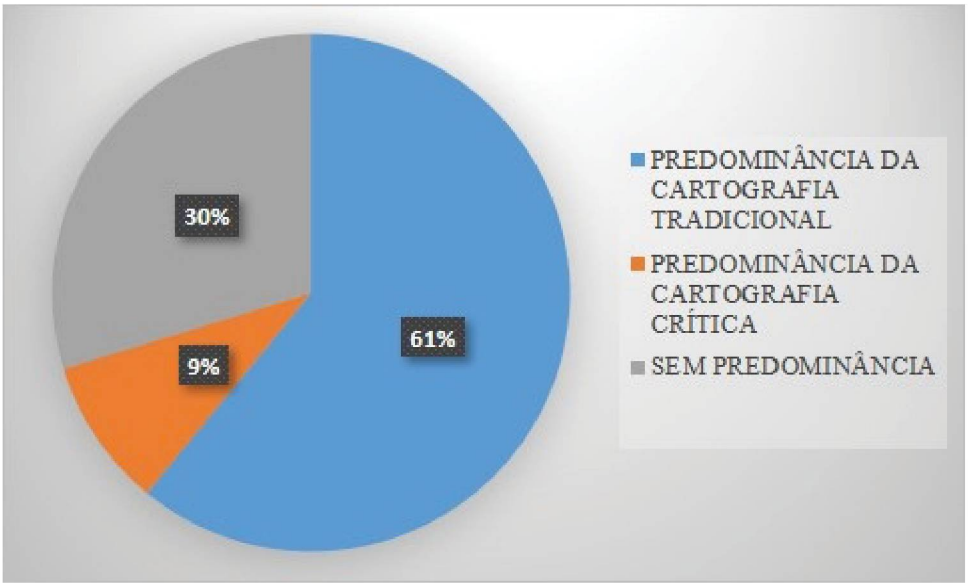
Basicamente, observa-se que pouco mais da metade dos mapas ainda são apresentados a partir de leituras tradicionais, enquanto cerca de 45% encontram-se "lidos" de maneiras

113VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. *Jornadas.hist*. São Paulo: Saraiva, 2012. p.117.

críticas, entendidos enquanto discursos. Algo que chamou a atenção, no entanto, foi observar que a distribuição era bastante diferente de coleção para coleção, havendo livros com basicamente uma ou outra forma de interpretação dos mapas. Verificamos que, entre os catorze livros analisados, em cinco os mapas históricos são predominantemente submetidos a concepções cartográficas tradicionais e em três existe a preponderância de uma leitura crítica. Nos demais livros, as opções encontram-se distribuídas. Seria pouco provável que um mesmo autor interpretasse uma tipologia de documentos históricos de maneiras diferentes dentro de um mesmo livro, o que nos leva a entender a ocorrência de leituras diferentes dos mapas históricos como indício da autoria coletiva, tendência bastante presente na produção de livros didáticos.

Outra questão interessante é verificar que as coleções com leituras majoritariamente tradicionais (*História Sociedade e Cidadania*, *Vontade de Saber*, *Projeto Mosaico*, *Historiar* e *Projeto Apoema*) somaram um total de 6.571.010 cópias vendidas em 2017, enquanto as coleções nas quais a leitura crítica encontra-se mais presente (*História.doc*, *História nos dias de hoje* e *História para nosso tempo*) venderam um total de 1.006.147 unidades. A proporção pode ser percebida no gráfico a seguir:

Interpretações predominantes (proporcionais à quantidade adquirida)



A comparação entre o gráfico acima e o anterior demonstra uma curiosidade: entre os livros mais vendidos ocorre o predomínio de uma cartografia tradicional, o que faz com que a

maior parte dos livros efetivamente utilizados sigam essa tendência. Observa-se que, no geral, existem livros com forte presença da cartografia crítica, bem como livros com ambas as vertentes, porém estes, provavelmente, não agradaram tanto aos professores no momento da escolha e, por isso, acabaram não sendo tão usados nas escolas. Percebe-se, assim, que existem opções de livros didáticos que utilizam os mapas históricos como fontes e os sujeitam a leituras críticas, porém estes acabam sendo preteridos e são adquiridos em menor volume.

Como os livros analisados foram os chamados "manuais do professor", versões destinadas aos docentes que contêm orientações e recursos adicionais, considerei oportuno verificar se, dentro das seções de subsídios aos professores, existiriam instruções específicas para o trabalho com os mapas. Minha intenção não foi a de examinar de maneira pormenorizada as orientações trazidas aos docentes, mas sim observar se havia alguma indicação sobre a interpretação dos mapas ou as maneiras como estes poderiam ser utilizados em sala de aula. Observou-se que treze das catorze coleções apresentavam discussões ou mesmo orientações para o uso de imagens no ensino de História, mas apenas em sete coleções eram mencionados especificamente os mapas e indicavam-se sugestões para a tratativa destes[114].

Ao analisar os livros percebeu-se que alguns mapas históricos, especificamente cinco, se repetiam em diferentes coleções. Optei por aproveitar essa "popularidade" e utilizar também estes mapas nas propostas de planos de aulas que foram construídos no terceiro capítulo.

Mapas históricos mais comuns

MAPA	AUTORIA	DATA DE PRODUÇÃO
Mapa do Salmo	-	Século XIII
Planisfério de Cantino	-	1502
Universalis Cosmographia	Martin Waldseemüller	1507
Orbis Typus Universalis Tabula	Jerônimo Marini	1511
Nova et Aucta Orbis Terrae	Gerardus Mercator	1590

Pelo que se pode perceber através do exame dos livros didáticos desenvolvido anteriormente, os mapas, tanto atuais quanto históricos, estão bastante presentes na maior parte dos manuais. Igualmente, constata-se que em parte considerável dos livros os mapas

114As coleções nas quais foram encontradas menções específicas à tratativa dos mapas foram: *Projeto Araribá História*, *Vontade de Saber História*, *Historiar*, *Estudar História*, *História.doc*, *História nos dias de hoje* e *Integralis*.

históricos são tratados enquanto documentos e a partir de abordagens críticas, assim como estão disponíveis aos professores recursos para a interpretação e o uso dos mapas em sala de aula. Infelizmente, porém, vê-se também que, entre os livros mais escolhidos pelos docentes e, consequentemente, mais adquiridos pelo PNLD, prevalecem abordagens tradicionais, o que empobrece as possibilidades para a utilização da cartografia no ensino de História. Na seção a seguir busco comunicar sucintamente o que acredito poder ser "acrescentado" a partir do trabalho com os mapas.

2.3. O QUE OS MAPAS TÊM A OFERECER AO ENSINO DE HISTÓRIA?

Os documentos históricos ocupam, ou ao menos deveriam ocupar, um lugar de destaque no ensino de História. Eles possibilitam interpretações construídas pelos próprios estudantes e, por isso, associam-se a metodologias mais "ativas", nas quais os alunos desempenham papéis de proeminência no processo de aprendizagem. Além disso, a tratativa documental oportuniza o contato com o próprio método de trabalho do historiador e, portanto, facilita a percepção de características intrínsecas à construção do conhecimento histórico. A documentação poderia, assim, ser utilizada de diferentes maneiras em sala de aula, cabendo ao docente ponderar tipologias, recortes e métodos a serem empregados:

> Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso.[115]

O professor precisaria, ainda de acordo com Bittencourt, escolher muito bem os documentos a serem trabalhados, pensando em questões como a adequação à etapa de ensino e à idade do aluno, bem como ao planejamento e ao tempo disponível. Além disso, seria preciso também pensar acerca de sua clareza, inclusive em questões de vocabulário, e utilizar fontes diversas. Em suma, as características das fontes deveriam facilitar sua leitura, e não

115BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.330.

desestimular os estudantes: "O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais"[116].

Outro ponto importante a ser considerado seria a existência de diferentes linguagens expressas nos documentos históricos. Tais documentos foram produzidos para a sala de aula e expressam diversas maneiras de comunicação e, como tais, precisam ser analisados dentro de suas especificidades. O trabalho com estes recursos precisa ser feito considerando-se a articulação entre os métodos historiográficos e pedagógicos, e passa por habilidades como descrever a fonte, situá-la em termos de autoria e contexto, identificar sua natureza e suas características e mobilizar conhecimentos históricos prévios no exercício da interpretação crítica.[117]

Os usos das fontes históricas no ensino de História acompanharam as maneiras como elas foram percebidas pelos historiadores. Como consequência dessa dinâmica, durante muito tempo os documentos foram vistos como evidências das "verdades" a serem assimiladas pelos alunos, os quais eram vistos, por sua vez, como meros receptores passivos que deveriam memorizar o conteúdo ensinado. Nessa lógica, os livros didáticos, assim como os historiadores, por longo período privilegiavam especificamente os documentos escritos:

> Nos livros didáticos eram utilizados documentos escritos, que conferiam a prova de realidade ao texto sobre o conteúdo estudado. Os documentos serviam, também, para o professor utilizá-los como comprovação de sua narrativa da história ou do fato histórico estudado.[118]

O documento como "prova" estava vinculado a uma perspectiva metodológica na qual o professor ocupava o lugar de proeminência, explorando e descrevendo os documentos com vistas a comprovar o que ensinava. Novas concepções pedagógicas, no entanto, tentaram inverter essa ordem, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que se refletiu na utilização dos documentos históricos:

> [...] a utilização de documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico. [...] O documento passou a ser instrumento didático para o professor porque ajudaria a

116*Ibidem*. p.330.
117*Ibidem*. *Passim*.
118SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p.91.

> tirar o aluno de sua passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático.[119]

Nesse sentido, estimulou-se a utilização de mapas, gravuras, filmes, entre outros recursos que permitissem ao aluno "imaginar" o passado e, dessa maneira, tornassem as aulas mais "atraentes" e os alunos mais participantes. Contudo, comumente o tratamento didático manteve o significado tradicional em relação ao documento, apresentando este como "prova" do real, desconsiderando-se o fato de ser produto da ação humana e resultado de conjunturas específicas. As críticas feitas às concepções conservadoras a respeito das fontes históricas ao longo do século XX precisam, portanto, também ser pensadas no que tange ao ensino.[120]

O uso de documentos constitui-se, dessa maneira, em recurso indispensável, possibilitando o diálogo do aluno com a realidade passada, facilitando sua familiaridade com representações da vida do passado e do presente e fortalecendo sua capacidade de raciocínio. Reavaliar a concepção e os usos das fontes implica também em rever os papeis de docentes e discentes no processo de ensino, ressaltando a interação entre alunos, professores e conhecimentos. Aos professores, cabem também algumas exigências:

> O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso.[121]

O trabalho com os documentos pode, a partir dessas reflexões, ser um excelente ponto de partida para a prática do ensino de História. Os documentos devem, no entanto, sempre ser submetidos a interrogações e problematizações, objetivando-se estabelecer relações entre passado e presente.

Como apontado anteriormente, entre as diferentes possibilidades de fontes históricas passíveis de serem trabalhadas pedagogicamente insere-se a categoria geral das imagens. Das mais diversas espécies, as imagens proliferam-se e exigem cuidados especiais ao serem

---

119*Ibidem*. p.93.
120*Ibidem*. p.93-94. *Passim*.
121*Ibidem*. p.95.

trazidas para o ambiente do ensino de História, sobretudo para que não se transformem em meras ilustrações ou "atrativos":

> [...] independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.[122]

Dentro dessa categoria mais ampla das imagens pode-se inserir os mapas. É necessário, porém, questionar a respeito dos motivos e das contribuições que o uso dos mapas poderia trazer ao ensino de História. Interiormente à disciplina da Geografia, já há muito tempo existem reflexões acerca do uso dos mapas que, em geral, partem de abordagens cartográficas mais tradicionais e valorizam o aspecto técnico dos mapas enquanto representações do espaço geográfico úteis aos professores daquela área. Em obras como *Geografia e Didática*[123] encontram-se orientações para o trabalho com os mapas que englobam a observação e a interpretação de títulos, escalas e símbolos, mas que não vão além disso.

Porém sabe-se que os mapas se constituem em imagens que transbordam a limitação de ilustrações do espaço. Eles são, além de instrumentos para a orientação e localização, meios de informação e comunicação, usados por diferentes públicos para diferentes finalidades, desde o início da história:

> O mapa é uma forma de linguagem mais antiga que a própria escrita. Povos pré-históricos, que não foram capazes de registrar os acontecimentos em expressões escritas, o fizeram em expressões gráficas, recorrendo ao mapa como modo de comunicação. [...] O homem sempre desenvolveu uma atividade exploratória do espaço circundante e sempre procurou representar esse espaço para os mais diversos fins.[124]

Ainda de acordo com Lívia de Oliveira, o ato de conhecer o espaço levou o homem à necessidade de exprimi-lo em termos gráficos, fazendo com que os mapas se tornassem formas de expressão e interlocução que exigiam sistemas de "escrita" e "leitura". Por causa

---

122BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p.360-361.

123SELBACH, Simone (Supervisão Geral). *Geografia e Didática* (Coleção Como Bem Ensinar). Petrópolis: Vozes, 2010. p.64-68. *Passim*.

124OLIVEIRA, Lívia de. "Estudo metodológico e cognitivo do mapa". In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2010. p.16.

disso, seria necessária uma "alfabetização" para a tratativa dos mapas, no sentido de criar uma "metodologia do mapa" para seu aproveitamento didático. Tal metodologia precisaria levar em consideração o desenvolvimento mental e cognitivo do indivíduo, buscando compreender a construção da percepção e da representação espaciais. Os mapas poderiam, assim, ser utilizados em sala de aula para os mais diversos objetivos, contudo, o trabalho com estes recursos dependeria fundamentalmente dos docentes: "O valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele"[125]. Nessa linha, Oliveira enfatiza a necessidade de se pensar na formação dos professores para o uso da "cartografia escolar".[126]

Os mapas, simplesmente entendidos enquanto representações do espaço geográfico, já poderiam acrescentar recursos úteis ao ensino de História, especialmente no sentido de ilustrar um conteúdo ou mesmo interpretar informações sobre temáticas históricas. Quando se pensa, porém, nas contribuições da cartografia crítica, vê-se que essa colaboração pode ir muito além, inserindo-se na discussão a respeito das mensagens subjacentes à produção, à circulação e aos usos de todas as formas de mapas. No que tange especificamente aos mapas históricos, lidos como documentos, as possibilidades ampliam-se ainda mais, pois acabam por intercambiar questões históricas e espaciais, permitindo ao professor e aos alunos o questionamento da própria relação espaço-tempo, aplicada a circunstâncias e conjunturas particulares.

Nesse sentido, o mapa histórico apareceria enquanto fonte histórica de ricas possibilidades, propiciando a tratativa de, entre outras coisas: o conhecimento cartográfico e suas transformações em diversos contextos; as técnicas de produção, bem como a difusão e a utilização dos mapas; as convenções cartográficas e suas possíveis motivações; a compreensão e posterior representação dos espaços, e as mudanças nessas leituras e descrições; os discursos de alteridade presentes nos mapas; as simbologias utilizadas na confecção cartográfica; os silêncios, as não-representações e ausências; as nomenclaturas utilizadas sobre determinados espaços; o imaginário sobre locais conhecidos e desconhecidos; e muitas outras temáticas. Tendo como base essas perspectivas, na sequência deste trabalho, elaborei cinco propostas para a utilização de mapas históricos no ensino de História. Tais proposições partiram da leitura da cartografia histórica enquanto fonte e de uma abordagem cartográfica crítica.

125*Ibidem*. p.23.
126*Ibidem*. p.15-25. *Passim*.

3. PROPOSIÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como visto até o momento, os mapas encerram interessantes possibilidades enquanto fontes históricas. No presente capítulo, minha intenção é explorar essa potencialidade empregando-a ao ensino de História, ou seja, refletindo a respeito de sua aplicação em sala de aula. Para tanto, optei pela produção de cinco vídeos nos quais disponibilizo cinco propostas de planos de aula baseados na cartografia histórica. A escolha da veiculação destes planos de aula através de vídeos se deu pela crença de que o ambiente virtual seria mais acessível a professores de História em diferentes locais.

Irei expor nos textos a seguir as discussões que embasaram as proposições a serem disponibilizadas nos vídeos. É importante destacar que tais sugestões de temáticas e atividades de forma alguma abrangem todas as alternativas para o uso de mapas nas aulas de História, tratam-se, contudo, de opções e pontos de partida, os quais podem conduzir a novos questionamentos e, inclusive, a outras problemáticas.

3.1. CINCO PROPOSTAS PARA O USO DE MAPAS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA

3.1.1. PROPOSTA UM: “OUTROS NORTES”

Introdução e objetivos:

O principal objetivo da presente proposta é que, a partir das reflexões expostas aqui e tratadas em sala de aula, os estudantes estejam aptos a perceber os mapas, e consequentemente a cartografia, enquanto instrumentos retóricos construídos em tempos e espaços específicos, sob influências singulares e portando discursos intrínsecos. Espera-se também que as discussões veiculadas possibilitem inquirições acerca da visão do mapa enquanto neutra e imparcial representação do espaço e, igualmente, que os alunos conheçam diferentes concepções do espaço produzidas em outras conjunturas históricas. Além disso, deseja-se que sejam capazes de submeter à crítica as atuais convenções acerca da representação cartográfica, enxergando-as também como discursos passíveis de questionamentos.

Desenvolvimento:

A busca pela palavra “norte” em um dicionário nos levaria, obviamente, a definições geográficas tais como “a extremidade do eixo de giro da Terra localizada acima da linha do Equador”, ou mesmo “um dos quatro pontos cardeais”, porém, simultaneamente, de modo figurativo, a mesma palavra poderia ser utilizada em outro sentido, significando algo como “guia”, “orientação” ou “rumo”[127]. Qualquer pessoa com o mínimo de instrução formal saberia dizer o que é “norte” e mesmo apontar nessa direção, localizar-se através de uma bússola ou indicar o norte de um mapa observando a rosa dos ventos. No entanto, poucos são aqueles que questionam os motivos de o norte ser “o norte”, assim como dos demais pontos cardeais, e quando, como e por que essas direções e referências foram convencionadas da maneira como são.

Como já foi debatido nos capítulos anteriores, os mapas são meios de expressão e comunicação entre os seres humanos. Não por acaso, diferentes tipos de representações espaciais sobreviveram como registros arqueológicos e documentos históricos de diversas sociedades do passado, como babilônicos, egípcios e chineses antigos. Como obras confeccionadas por e para seres humanos e inseridas em conjunturas específicas, os mapas, como todas as demais tipologias documentais, carregam sobre si as ingerências políticas, econômicas, sociais e culturais de cada época e lugar. Contudo, como apontado previamente, a cartografia, de forma errônea, tende a ser vista como produção objetiva e “neutra”, crença que não deveria ser aplicada a nenhuma produção humana, mas insiste em permanecer em relação aos mapas.

Nessa linha, John Brian Harley[128] salienta a necessidade de se “desconstruir” os mapas, incluindo nessa desconstrução a sua pretensão de cientificidade neutra, procurando pelas forças sociais, poderes e seus efeitos sobre a epistemologia dos mapas. Essa subjetividade da cartografia seria perceptível, por exemplo, nas convenções acerca de regras sociais e técnicas envolvidas na produção e na difusão dos mapas. Um dos melhores exemplos, de acordo com Harley, é o que denominou “regra de etnocentrismo”, a qual “[...] levou muitas sociedades ao longo da história a colocar os seus territórios no centro das suas

127*Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <HTTP://MICHAELIS.UOL.COM.BR/> (Acesso em: 15/07/2019).
128HARLEY, John Bryan. “Hacia uma deconstrcción del mapa”. In: _____. La nueva naturaleza de los mapas. México: FCE, 2005. p.185-207.

cosmografias ou mapas mundiais"[129] e esteve presente em produções das mais diversas culturas.

Um exemplo da parcialidade presente nos mapas poderia assim ser visto no fato de que as coordenadas, escalas e medições mais precisas, trazidas tanto por saberes greco-romanos quanto pelas descobertas da Modernidade, não impediram ou mesmo diminuíram aquele caráter etnocêntrico das projeções cartográficas. Os mapas tenderam, ao largo da história da cartografia, a ser centralizados em alguma "terra santa ideológica", prevalecendo uma "geometria subliminar" produtora de "força geopolítica" e "significado de representação", e que contribuiria para a "[...] legitimação e promoção das visões de mundo prevalecentes em diferentes períodos e lugares"[130].

Outro ponto importante se apresenta na maneira como os mapas inclinam-se a refletir as estruturas de poder presentes nas sociedades as quais os constroem. As "regras da ordem social" existentes em determinado espaço atuam sobre a representação dele. Seguindo tal lógica, aqueles aos quais cabe maior poder gozam consequentemente de maior proeminência: "Àqueles que têm força no mundo soma-se a força do mapa"[131]. Porém grande parte do poder dos mapas estaria justamente no fato de esconderem-se atrás de uma "máscara de ciência aparentemente neutra", negando, mas simultaneamente legitimando dimensões sociais e expondo uma "ordem natural e legítima do mundo".

Partindo desse viés de interpretação, os meios como os mapas podem ser entendidos transformam-se e estes podem agora ser lidos e interpretados, reconhecidos como textos. Admite-se, assim, na prática cartográfica, a produção de "textos culturais", com intenções e consequências sociais. A análise dos mapas demandaria, por conseguinte, pensar além de questões como precisão geométrica, localizações e padronizações, localizando e tratando suas "retóricas", uma vez que "[...] não há descrição sem ação"[132]. Parte importante desse exercício de investigação passa por constatar a existência de um "poder cartográfico" que vai além da circulação e dos usos, perpassando a própria produção dos mapas, os quais carregariam em si a dominação do homem sobre o espaço. Como mencionado por Harley:

> Classificar o mundo é apropriar-se dele, de tal forma que todos esses processos técnicos representam atos de controle sobre sua imagem, o que vai além dos

129*Ibidem*. p.193. Tradução minha.
130*Ibidem*. p.193. Tradução minha.
131*Ibidem*. p.195. Tradução minha.
132*Ibidem*. p.201. Tradução minha.

> supostos usos da cartografia. O mundo é disciplinado. O mundo está normalizado. Nós somos prisioneiros em sua matriz espacial.[133]

Esse "conhecimento do mundo" veiculado pelos mapas normatiza, padroniza e uniformiza determinadas concepções e perspectivas acerca do espaço geográfico. Processo especialmente presente vinculado aos poderes estabelecidos, sejam estes os impérios antigos, as metrópoles coloniais modernas, o "primeiro mundo" ou quaisquer outros centros de poder. Os mapas, além do mais, contribuiriam para criar realidades:

> Uma vez inseridas no texto publicado, as linhas do mapa adquirem uma autoridade que pode ser difícil de mover. Os mapas são imagens acreditadas. Eles podem reforçar e legitimar o status quo, quer estejamos conscientes disso ou não.[134]

Tendo como fundamento o que foi exposto até agora, pode-se refletir sobre alguns mapas "diferentes". Esses mapas carregam projeções cartográficas às quais os nossos olhares não estão "acostumados", mas que ajudam a perceber um pouco do que tem sido tratado neste texto. Começo pela tradicional representação medieval conhecida como "T e O":

133*Ibidem*. p.204. Tradução minha.
134*Ibidem*. p. 206. Tradução minha.

Mapa "T e O" de Isidoro de Sevilha[135]

O mapa acima foi extraído da obra *Etimologia*, de Isidoro de Sevilha, escrita em 623 e impressa em 1472. Considerado o mais antigo mapa impresso no Ocidente, ele expressa uma projeção cartográfica bastante comum durante a Idade Média, na qual o mundo conhecido, plano, aparece circundado pelo oceano e dividido em três partes por uma letra "T". O "T" representa três porções de água que dividiriam a Terra (a parte inferior representaria o Mar Mediterrâneo, a parte direita o Rio Nilo e a parte esquerda o Rio Don). Essas porções de água, por sua vez, dividiriam os três continentes, a Ásia, na parte superior, a África, na parte inferior direita, e a Europa, na parte inferior esquerda. No ponto de encontro entre as porções de água estaria situada a cidade de Jerusalém, o centro do mundo. É interessante notar que os

135Acervo Harry Ransom Center (The University of Texas at Austin). Disponível em: < HTTPS://HRC.CONTENTDM.OCLC.ORG/DIGITAL/COLLECTION/P15878COLL9/ID/77/REC/23>. Acesso em: 18/07/2019.

continentes aparecem representados junto aos nomes dos três filhos de Noé: Sem, Cam e Jafé, cujos descendentes supostamente teriam povoado a Ásia, a África e a Europa, respectivamente.

Ao comentar a cartografia desenvolvida no Ocidente medieval, William Randles[136] apontou para o fato de que esta estruturou-se sobre a conciliação de ideias aparentemente contraditórias, herdadas da tradição bíblica e das ideias gregas. A influência religiosa sobre os mapas observa-se, por exemplo, nas referências aos relatos extraídos da Bíblia e no fato de que Jerusalém usualmente ocupava a posição central, além disso, era comum a imaginação de paraíso terrestre perdido nos confins orientais da Terra.

Analisando o mapa à luz das reflexões sobre a retórica cartográfica pode-se perceber que este expressa ideologias do contexto no qual foi produzido, parecendo "estranho" aos olhares contemporâneos, mas refletindo visões daquela conjuntura. Entende-se que seu eixo é o Oriente, destacado em tamanho e posição, o que se vincula ao pensamento medieval sobre a Ásia:

> Na Idade Média, a Ásia é a Índia, universo fabuloso de maravilhas e monstros [...]. Nos confins da Ásia situa-se o Paraíso terrestre, rodeado por um muro de fogo, que interdita o acesso dos homens. Todo este cenário ocupa um lugar mais do que honroso na cultura medieval.[137]

O destaque dado ao continente asiático, que de acordo com a interpretação da narrativa bíblica foi herdado pelo primogênito de Noé, Sem, também dá-se pelo fato de que a "terra santa" estaria naquela região, a qual, consoante à religiosidade da época, também guardaria as entradas para o Jardim do Éden, o paraíso do qual a humanidade fora expulsa após o pecado original. Curiosamente, Europa e África ocupam posições inferiores, sendo, respectivamente, heranças de Jafé e Cam, este último, segundo o relato do livro de Gênesis, amaldiçoado pelo próprio pai e destinado a servir seus irmãos. A narrativa desta maldição viria a ser utilizada na Modernidade como pretexto legitimador da escravidão de povos africanos pelos europeus. Os oceanos rodeiam a Terra, limitando-a e separando-a do "desconhecido". O mapa indica muito da cultura de sua época e as possibilidades de trabalho docente ao redor dele poderiam ser as mais diversas, especialmente se analisado em série, junto a outras projeções, como a que segue abaixo:

136RANDLES, William G. L. *Da Terra plana ao globo terrestre: uma rápida mutação epistemológica – 1480-1520*. Lisboa: Gradiva, 1990. *Passim*.
137*Ibidem*. p.20.

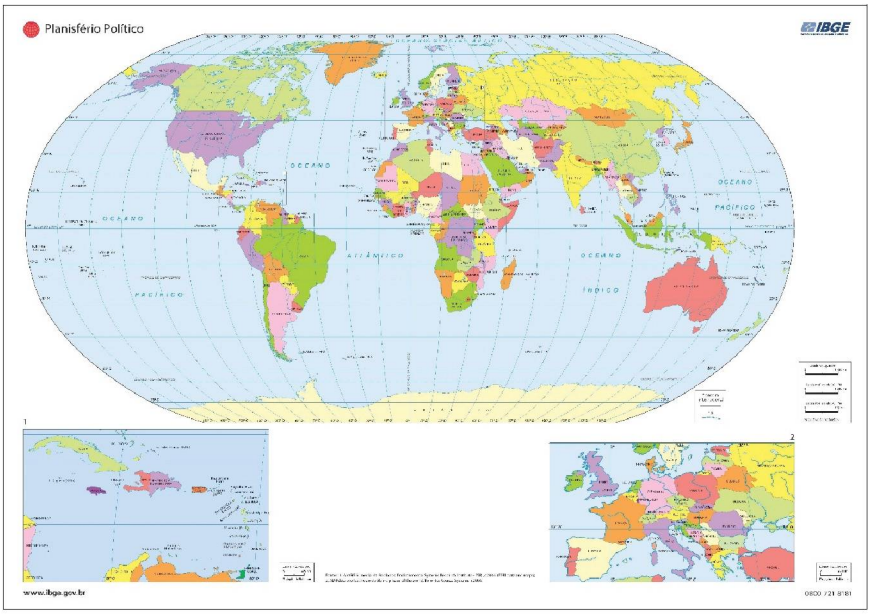
Planisfério de Jerônimo Marini[138]

O mapa acima, denominado *Orbis Typus Universalis Tabula*, é atribuído a Jerônimo Marini, cartógrafo veneziano do qual temos poucos dados, e foi confeccionado em pergaminho em 1511. Algumas informações saltam à vista, como o fato de o mapa apresentar-se "invertido" em relação às projeções mais comuns. Além disso, acredita-se que o mapa seja o primeiro a exibir o topônimo "Brasil", espaço geográfico ainda pouco conhecido naquele período, representado no canto superior direito. Outro local ainda pouco familiar era a América do Norte, descrita como "Índia Nova", que aparece separada da parte sul do continente. O cartógrafo dá a entender que tanto o "Brasil" como a "Índia Nova", expostos à semelhança de ilhas, provavelmente seriam partes das costas do continente asiático, o qual, aliás, é destacado em tamanho e posição. O centro da projeção novamente aparece na cidade de Jerusalém, sobre a qual há uma representação da Sagrada Família. Embarcações são colocadas em direção às Índias e ao que hoje é conhecido como continente americano.

138Reprodução do original pertencente à Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: < HTTP://WWW.MAPAS-HISTORICOS.COM/JERONIMO-MARINI.HTM>. Acesso em: 18/07/2019.

A própria posição da projeção trazida pelo mapa já constitui um excelente ponto de partida para discussão em sala de aula. O estranhamento causado à primeira vista pode levar a alguns questionamentos, a respeito, por exemplo, da convenção cartográfica em representar-se o lado norte voltado para a parte de cima. Uma vez que a Terra se encontra no espaço, no qual, até onde se sabe, não existem posições bem definidas, ela não teria uma parte superior ou inferior, logo, não haveria a necessidade de representá-la sempre de determinada maneira. No entanto, nossos olhares foram acostumados a enxergá-la de certa forma, o que torna uma projeção como a abaixo mais "aceitável":

Planisfério Político[139]

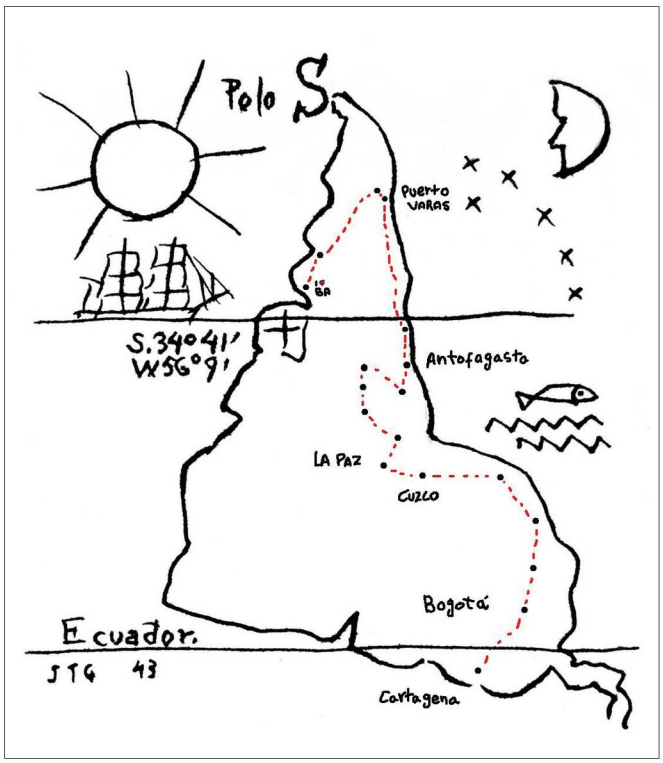


Este mapa atual baseia-se na chamada Projeção de Mercator, elaborada por Gerardo Mercator e apresentada em 1569. Assim como todos os mapas, o mapa-múndi ao qual nossos olhares estão acostumados carrega em si a visão de mundo de nossa cultura e da sociedade ocidental contemporânea. Sabe-se que a projeção atual foi construída a partir das conquistas territoriais europeias do início da Modernidade e que, consequentemente, tem no continente europeu o seu centro, a partir do qual as demais regiões foram "conhecidas". Dessa forma, o Meridiano de Greenwich, convencionado pelos ingleses no século XIX, divide os hemisférios ocidental e oriental, ao passo que a Linha do Equador separa o norte do sul. Europa e América do Norte ocupam posições de centralidade e superioridade em relação ao restante do planeta.

139Atlas Escolar do IBGE. Disponível em: < HTTPS://ATLASESCOLAR.IBGE.GOV.BR/>. Acesso em: 18/07/2019.

À guisa de crítica às projeções tradicionais, o artista plástico uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949) também esboçou um mapa "invertido" em 1943:

"Mapa Invertido"[140]



Segundo Maria Luiza Calim de Carvalho Costa[141], o artista buscava representar graficamente sua crença na necessidade de que os países latino-americanos buscassem caminhos próprios:

> A "Escuela del Sur" proposta por Torres Garcia sugere que a América Latina inverta a posição de dependência, valorize seu legado, resgatando a arte indígena com sua geometria, entretanto estabelecendo um diálogo entre uma arte construtiva que harmonizasse com as leis universais e com o saber de todos os tempos históricos.[142]

140GARCÍA, Joaquín Torres. "Mapa Invertido". Uruguai: 1935. Acervo do Museu Nacional de Artes Visuais do Uruguai. Disponível em: < HTTPS://PT.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/FICHEIRO:JOAQU%C3%ADN_TORRES_GARC%C3%ADA_-_AM%C3%A9RICA_INVERTIDA.JPG>. Acesso em: 18/07/2019.
141COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. "O mapa de ponta-cabeça". *World Congress on Communication and Arts*. 17-20 de abril, 2011, São Paulo, Brasil. p.193-197.
142*Ibidem*. p.193.

O mapa, desenhado nos anos 1930 e publicado em diversas ocasiões, geralmente acompanhado de textos do autor com a frase "nuestro norte es el sur", tem caráter pós-colonial e expressa a proposta maior de Torres:

> [...] que os sul-americanos, através da arte em conjunção com a vida cotidiana, se erguessem sobre seu próprio e real passado, não o passado ensinado pelo colonizador, mas dos povos por este oprimidos, e, ao tomar consciência dele, pudessem construir um futuro próprio.[143]

Vê-se, portanto, que a construção proposital de um mapa "de ponta-cabeça" se deu por motivações políticas e ideológicas baseadas na própria vivência do autor, Enquanto artista plástico latino-americano, Torres reflete sobre a valorização da história e das artes locais, numa oposição à arte eurocêntrica e à hegemonia cultural europeia e norte-americana. Como visto anteriormente, os mapas também criam realidades. Assim, a inversão do mapa revela a busca por uma revalorização que passa por colocar, graficamente, o sul no norte, questionando uma posição de inferioridade e marginalidade a qual, para além da economia, expressa-se também nas representações cartográficas.

Metodologia:

A exposição e o debate em torno dos mapas compartilhados ao longo dessa proposta de aula têm como objetivos:

- Questionar as convenções estabelecidas ao redor das práticas cartográficas.
- Perceber os mapas enquanto textos, portadores de uma retórica, assim como quaisquer documentos históricos.

Nessa linha, sugiro aos professores:

- Apresentar os mapas sem referências ou informações, pedindo aos alunos que os descrevam, apontando o máximo de características que possam perceber.
- Expor brevemente aos estudantes as informações sobre a confecção das imagens, como autoria e contexto.
- Pedir aos alunos que formulem hipóteses que justifiquem as características dos mapas à luz das informações dadas.

143GOMES, Joséli Fiorin. "'Nuestro norte es el sur' como mote para repensar a integração regional sul-americana: o ensino da temática em relações internacionais a partir do contato com a arte construtiva de Torres García". *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*. 2016. p.08.

- Debater junto aos alunos acerca das formas como as conjunturas atuaram sobre as produções cartográficas ao longo da história, ressaltando o mapa como construção subjetiva, susceptível a desconstruções.

A intenção é que os estudantes relativizem a própria retórica cartográfica atual e o fato de nossos olhares estarem habituados a uma determinada concepção do espaço geográfico mundial, a qual também é uma construção humana.

Avaliação:

Como atividade avaliativa, o professor pode:

- Incitar os alunos a observarem outros mapas, atuais ou não (como mapas municipais, turísticos etc.), percebendo os discursos subjacentes nessas imagens, e compartilhando suas percepções com os colegas, o que pode ser feito na forma de cartazes ou apresentações orais, por exemplo.
- Propor aos estudantes a confecção de um mapa a partir dos seus "nortes", nos quais eles expressem os seus pontos de vista sobre o espaço que os cerca, seja este o bairro no qual vivem, sua cidade, ou mesmo o mundo.

Nessas atividades, os alunos poderiam visualizar algumas reflexões tratadas no decorrer da aula, como as posições dos locais representados, as proporções, as cores e símbolos utilizados, lugares que aparecem e o que são ocultados e, especialmente, a maneira como a visão particular e cultural de quem produz o mapa age sobre ele.

Mafalda[144]

144QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.395. Embora não se trate de uma imagem analisada nesta proposta, essa tirinha sempre incitou em mim a reflexão acerca das "mensagens" dos mapas.

3.1.2. PROPOSTA DOIS: "O CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO NO INÍCIO DA MODERNIDADE"

Introdução e objetivos:

A presente proposta aborda as maneiras como o desenvolvimento do conhecimento cartográfico esteve intimamente relacionado à expansão marítima europeia, ocorrida especialmente nos séculos XV e XVI. O objetivo é, a partir da análise cronológica de alguns mapas produzidos no início da Modernidade, apontar o vínculo entre a experiência das navegações e o estímulo à produção dos mapas. Estes mapas, os quais podem parecer "estranhos" aos olhos atuais, modificaram-se com o passar do tempo, na medida em que o planeta era conhecido pelos viajantes europeus. A partir disso, salienta-se mais uma vez o caráter documental das fontes cartográficas, enquanto produções datadas e inseridas em contextos e circunstâncias particulares.

Como aponta o já anteriormente citado William Randles[145], a virada do século XV para o século XVI foi acompanhada por profundas transformações nas maneiras como a Terra era conhecida e entendida. O autor demonstra que as sínteses entre a cultura clássica e a tradição judaico-cristã elaboradas no decorrer da Idade Média, sobretudo por pensadores eclesiásticos, foram postas em dúvida a partir do século XV, no contexto das grandes navegações. No decorrer desta proposta, acompanha-se um pouco destas transformações, a partir da análise de alguns mapas produzidos nessa conjuntura.

Desenvolvimento:

Maria Fernanda Alegria, João Carlos Garcia e Francesc Relaño mostram que o movimento das navegações empreendido a partir do século XV, especialmente pelos reinos ibéricos, "[...] permitiu o conhecimento direto de espaços ignorados, com reflexos imediatos na cartografia"[146]. Para estes autores, a ocorrência de uma "renascença da cartografia" nos séculos XV e XVI deveu-se sobretudo a três fatores: o desenvolvimento de técnicas de impressão, a redescoberta da obra *Geografia* de Cláudio Ptolomeu e o registro das novas

145RANDLES, W. G. L. *Da terra plana ao globo terrestre – uma mutação epistemológica rápida (1480-1520)*. Campinas: Papirus, 1994. *Passim*.

146ALEGRIA, Maria Fernanda; GARCIA, João Carlos; RELAÑO, Francesc. "Cartografia e viagens". In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti. *História da expansão portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. p. 26.

terras encontradas. A experiência dos navegadores encontrou resistências nos saberes herdados da Idade Média, porém aos poucos um "novo desenho do mundo" foi construído.

A importância da recepção da obra de Ptolomeu pode ser observada, entre outros exemplos, no mapa a seguir:

Germanus Nicolaus (c. 1467)[147]

Este mapa, intitulado "Cosmographia Claudii Ptolemaei", foi confeccionado por Germanus Nicolaus, em Florença, por volta de 1467, tendo como base as ideias de Ptolomeu. A projeção proposta por Ptolomeu influenciou a produção árabe e, a partir do século XIV, quando sua obra foi traduzida para o latim, se tornou a principal referência utilizada também entre os cartógrafos europeus, especialmente na Península Itálica[148].

O mapa de Nicolaus ajuda a perceber a concepção de mundo dos europeus entre o final da Idade Média e o início da Modernidade, nos primeiros momentos da expansão

147NICOLAUS, Germanus. "Cosmographia Claudii Ptolemaei". Disponível em: <https://polona.pl/item/cosmographia-claudii-ptolomaei-alexandrini-mathematicorum-principis-seculo-secundo,NzQ1NjM4Ng/0/#info:metadata>. Acesso em 10/12/2018.
148"Modelo de mundo de Ptolomeu". Disponível em: <http://www.egito-turismo.com/alexandria/ptolemeu.htm>. Acesso em 10/12/2018.

marítima europeia. Percebe-se que o conhecimento geográfico europeu era restrito à Europa e a partes da Ásia e da África. Essa limitação levou o autor a representar o continente africano conectado ao extremo oriente e o Oceano Índico como um mar fechado. As regiões mais conhecidas evidentemente contêm mais informações, como é o caso do entorno do Mar Mediterrâneo e do Oriente Médio.

Duas décadas após a confecção do mapa de Nicolaus, conhecimentos oriundos da experiência das navegações estavam inseridos nos mapas, como é possível observar abaixo:

Martellus (c. 1490)[149]

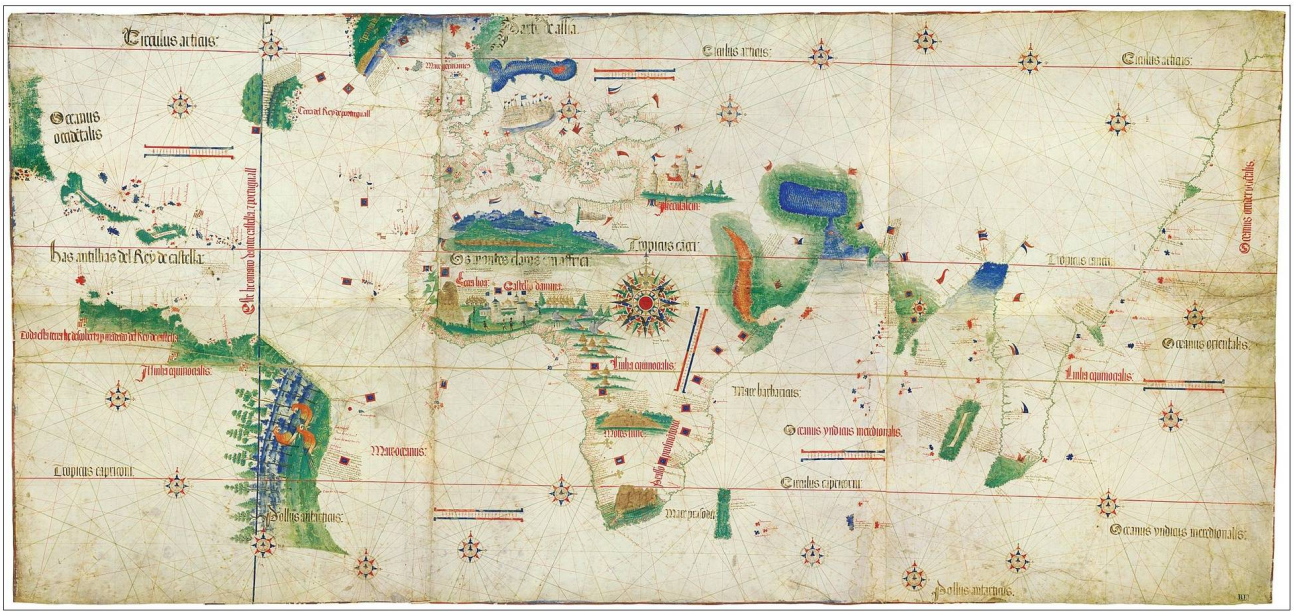
O cartógrafo germânico Henricus Martellus confeccionou este mapa em Florença, por volta de 1490. Embora também utilize como referencial a projeção clássica de Ptolomeu, o autor inseriu o contorno sul do continente africano, descoberto após a viagem do navegador

149MARTELLUS, Henricus. "Insularium Ilustratum Henrici Martelli Germani". Disponível em: <https://www.bl.uk/collection-items/world-map-by-henricus-martellus>. Acesso em: 07/01/2019.

português Bartolomeu Dias, ente 1487 e 1488.

O conhecimento adquirido com a experiência da navegação continuaria a modificar as representações cartográficas. Pouco mais de uma década mais tarde, um mapa português já trazia diversas alterações ao entendimento do planeta:

Planisfério de Cantino (1502)[150]



O mapa exposto acima também traz influências da projeção ptolomaica, porém apresenta novos conhecimentos geográficos, adquiridos após as viagens de Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e João da Nova. Pode-se observar um contorno mais detalhado do continente africano, bem como a presença das ilhas caribenhas e partes da costa das Américas. Havia até então dúvidas acerca das características das terras recém descobertas, o que justifica sua representação ainda incompleta.

O primeiro mapa a trazer a denominação "América" viria apenas alguns anos depois, pelas mãos de Martin Waldseemüller:

150"Planisfério anónimo de 1502 (dito 'de Cantino')". Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/cartografia-e-cartografos/planisferio-anonimo-de-1502-dito-lde-cantinor.html#.XA5w4ETmtwE>. Acesso em 10/12/2018.

Waldseemüller (1507)[151]

Este mapa foi confeccionado em 1507 e sua versão original faz parte do acervo da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos. Partindo das descrições do navegador florentino Américo Vespúcio, o mapa de Waldseemüller é, como dito, o primeiro a trazer o nome "América" para se referir ao "novo mundo", expandindo a projeção de Ptolomeu para acomodar o novo continente.

Como indicado anteriormente, a inserção da obra de Ptolomeu trouxe grandes influências à cartografia europeia. Maria Fernanda Alegria[152] indica que ele havia defendido a teoria da esfericidade da Terra, porém representando-a em um plano, o que foi bastante importante para o desenvolvimento cartográfico. Ao mesmo tempo, o autor alexandrino falhou ao acreditar na comunicação entre os continentes conhecidos (África, Ásia e Europa) e supor um planeta com dimensões muito menores que as reais. Alguns dos equívocos de Ptolomeu seriam contestados a partir das viagens de exploradores europeus.

151WALDSEEMÜLLER, Martin. "Universalis Cosmographia Secundum Ptholomaei Traditionem et Americi Vespucii Alioru[m]que Lustrationes". Disponível em: <https://www.loc.gov/rr/geogmap/waldexh.html>. Acesso em 10/12/2018.

152ALEGRIA, Maria Fernanda. "Arcaísmos e progressos na evolução do conhecimento cartográfico do mundo (séculos XV a XVIII)". *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 12, Lisboa, Edições Colibri, p.267-291. *Passim*.

Assim, ainda de acordo com a autora, pode-se dizer que Ptolomeu contribuiu e freou a evolução da cartografia no início da Idade Moderna. No mesmo artigo citado no parágrafo anterior, Alegria aponta ainda que o questionamento à sua obra se deu sobretudo a partir da experiência da navegação. A "especialização" da cartografia, sobretudo através dos mapas náuticos, ocorreu com a intenção de representar o mundo de maneiras mais realistas, experimentais e bem documentadas.

Os mapas apresentados ao longo desta proposta permitem vislumbrar parte do confronto entre as tradições clássicas e medievais e os conhecimentos adquiridos a partir da expansão marítima europeia. Como apontado por Francisco de Assis Veloso Filho[153], a experiência das navegações rompeu com conhecimentos geográficos anteriores e elaborou uma nova descrição da Terra. Nessa linha, destaca-se a relevância das navegações na ruptura de concepções e na instauração de novas representações e interpretações, o que fica especialmente evidenciado através dos mapas.

Metodologia:

Os quatro mapas compartilhados ao longo da presente proposta constituem uma pequena parte da extensa produção cartográfica nos primeiros séculos da Idade Moderna. Eles ajudam a perceber uma parcela das transformações que ocorreram no campo do conhecimento geográfico naquele período, evidenciando a significância da redescoberta da obra de Ptolomeu e da prática náutica. Enquanto documentos históricos, examinar estes mapas permite aos estudantes compreender características daquela conjuntura, como a recuperação de saberes da Antiguidade Clássica e o próprio processo da expansão marítima europeia. Além disso, estes mapas contribuem para o entendimento do conhecimento enquanto construção constante dos seres humanos em relação à realidade.

Baseado no que foi discutido até aqui, os professores podem:

- Analisar os mapas junto aos estudantes, em ordem cronológica. Nesse momento, é interessante também expor mapas esquemáticos medievais (como o exposto no primeiro plano).
- Instigar os alunos a perceber e comunicar as diferenças observadas entre um mapa e outro, formulando hipóteses que justifiquem tais mudanças.

153VELOSO FILHO, Francisco de Assis. "A expansão europeia dos séculos XV e XVI: contribuições para uma nova descrição geral da Terra". *Revista Equador* (UFPI), vol. 1, nº 1, p.04-25, jul./dez. 2012. *Passim*.

- Comentar acerca da recepção da obra de Cláudio Ptolomeu e as transformações trazidas à cartografia a partir dela.
- Expor os roteiros das principais viagens de navegadores portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI, relacionando-os às características dos mapas.

Avaliação:

Como atividade avaliativa, proponho aos docentes a confecção de um "mapa do bairro" com os estudantes:

- Sem consultar outros materiais ou recursos (e sem serem comunicados com antecedência), os alunos precisam construir um mapa da região onde vivem, com ruas, casas, comércios e outros pontos que considerarem relevantes.
- Após isso, os discentes devem caminhar pela localidade, buscando perceber todos os dados que "deixaram escapar" no primeiro mapa, feito em sala de aula.
- Ao retornarem à escola, e de posse de novas informações, os alunos precisam construir um segundo mapa, reconsiderando o que haviam desenhado inicialmente.

Toda essa atividade pode ser desenvolvida em parceria com os professores de Geografia, os quais trabalham várias noções úteis à construção de mapas. O objetivo é levar os estudantes a perceber como a experiência de visitar pessoalmente um local muda a maneira como o entendemos e, consequentemente, como o representamos. Ao contrapor os dois mapas produzidos, provavelmente serão notórias várias diferenças, como pontos esquecidos ou desenhados de forma equivocada, o que só pode ser corrigido quando efetivamente se esteve nestes lugares.

A partir desse encaminhamento, pode-se voltar ao que foi discutido em sala de aula, relacionando a prática ao que havia ocorrido no contexto histórico do início da Modernidade. Os docentes podem retomar o contexto das navegações e os mapas que foram analisados, vinculando a atividade feita com a conjuntura que foi estudada. Após as discussões, os estudantes perceberão que, assim como eles, em relação aos locais onde vivem, os cartógrafos europeus possuíam uma visão bastante limitada do planeta, a qual foi gradualmente transformada a partir da prática das navegações.

3.1.3. PROPOSTA TRÊS: “DIFERENTES BRASIS”

Introdução e objetivos:

No presente plano de aula, objetivo apresentar aos estudantes diferentes concepções cartográficas produzidas acerca do espaço geográfico que hoje compreende o Brasil. A principal intenção é propor o uso dos mapas como fontes históricas úteis ao entendimento acerca de um contexto. Nessa linha, objetiva-se que os alunos percebam que um mesmo espaço pode ser objeto de diferentes interpretações e representações. Variados pontos de vista, por sua vez, refletem-se em mapas com características diversas, produzidos não apenas de acordo com conjunturas próprias, mas também por sujeitos portadores de opiniões, intenções, vínculos ideológicos e institucionais, e assim por diante.

Os professores de História comumente salientam junto aos estudantes a maneira como um mesmo fato pode ser descrito de formas diferentes de acordo com o “lugar” a partir do qual a testemunha está falando. Assim, incentiva-se o frequente uso de fontes históricas sortidas, nas quais um mesmo acontecimento, período ou personagem é “interpretado” de formas múltiplas. A mesma lógica, no entanto, não parece ser aplicada aos mapas, os quais geralmente são expostos e “lidos” de forma naturalizada, dando a entender que aquele espaço representado sempre se constituiu do modo como o enxergamos atualmente.

Um exemplo apropriado são os mapas utilizados para ilustrar momentos ou assuntos da história do Brasil, os quais usualmente são construídos sobre projeções cartográficas com o território contemporâneo. Tais mapas acabam por passar a impressão aos alunos de que o território “brasileiro” (assim referido inclusive em momentos nos quais sequer existia um “Brasil”) sempre teve as mesmas características, o que é falso. Para além disso, opta-se por uma perspectiva sobre determinado local, silenciando outras possibilidades e criando uma visão homogeneizante acerca de um espaço passível de numerosas compreensões. A partir disso, opta-se por trazer aqui alguns mapas construídos em conjunturas diferentes, mas que se debruçam sobre espaços que hoje compreendem o Brasil.

Desenvolvimento:

A partir do século XV e sobretudo nos séculos XVI e XVII, diversos reinos europeus lançaram-se ao que geralmente é chamado de “grandes navegações”, ou “expansão marítima”. Os reinos de Portugal e da Espanha destacaram-se nesse processo, financiando expedições

que se tornariam famosas, como as de Cristóvão Colombo, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Américo Vespúcio e Fernão de Magalhães, entre outros. Dentro desse contexto, a ação de mapear as terras "descobertas" era de extrema importância, tanto que diversos cartógrafos de variadas origens estavam a serviço dos dois reinos ibéricos.

Os mapas sobre os quais irei me debruçar foram produzidos nessa conjuntura. O primeiro deles, exposto a seguir, permite vislumbrar uma perspectiva espanhola acerca do território americano:

Diogo Ribeiro (1529)[154]

Este mapa foi produzido por Diogo Ribeiro, cartógrafo de origem portuguesa que trabalhava para a coroa espanhola. Nele é possível observar a ênfase dada às descobertas e possessões reclamadas pela Espanha, além do destaque ao comércio de especiarias, representado pelas embarcações rumo às Índias. Trata-se de um "padrão real", mapa oficial e secreto utilizado como referência para outras produções cartográficas e para as navegações. Como foi desenvolvido a mando dos espanhóis, o mapa não salienta os domínios portugueses, como as terras brasileiras, além disso, ao que tudo indica, o cartógrafo fez uma escolha política ao "enquadrar" o mundo de tal maneira.

154RIBEIRO, Diogo. "Carta universal en que se contiene todo lo que del mundo se ha descubierto fasta agora hizola Diego Ribero cosmographo de su magestad, ano de 1529, en Sevilla". Original disponível na Biblioteca Apostólica Vaticana. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Diogo_Ribeiro#/media/File:Carta_universal_en_que_se_contiene_todo_lo_que_del_mundo_se_ha_descubierto_fasta_agora_hizola_Diego_Ribero_cosmographo_de_su_magestad,_ano_de_1529,_en_Sevilla.jpg>. Acesso em: 15/11/2018.

Ribeiro optou por representar o mundo de tal forma que as Ilhas Molucas, importante entreposto comercial de especiarias disputado por portugueses e espanhóis, ficassem dentro dos limites que, pelo Tratado de Tordesilhas (1494), seriam pertencentes à Espanha[155]. O mapa de Ribeiro pode ser analisado como uma percepção espanhola acerca dos espaços descobertos através da expansão marítima. Nessa visão, as terras brasileiras não alcançam grande ênfase.

Como nos aponta Iris Kantor[156], até a invasão da região nordeste pelos holandeses, a Coroa portuguesa mapeou e nomeou sobretudo a geografia litorânea, interessando-se especialmente em defender suas rotas marítimas e comerciais. O desconhecimento sobre o interior do território possibilitou o preenchimento desse espaço com figurações e alegorias, como a ideia da "Ilha-Brasil". Voltarei a essa ideia em outra proposta, mas cabe agora destacar que, de acordo com essa suposição, o território americano pertencente a Portugal pelo Tratado de Tordesilhas teria uma característica insular, dada a crença na existência de um lago no interior do continente, a partir do qual se estenderiam as bacias hidrográficas dos rios Amazonas, Prata e São Francisco. Existiria, assim, uma determinada fronteira natural entre as possessões espanholas e portuguesas na América, hipótese que serviria aos interesses diplomáticos dos reinos ibéricos.

155BROTTON, Jerry. "A History of the World in Twelve Maps". Time, 2013. Disponível em: <http://ideas.time.com/2013/11/21/a-history-of-the-world-in-twelve-maps/slide/diogo-ribeiro-world-map-1529/>. Acesso em: 15/11/2019.

156KANTOR, Iris. "Usos diplomáticos da Ilha-Brasil: Polêmicas cartográficas e historiográficas". *Varia Historia*, vol. 23, núm. 37, janeiro-junho, 2007, p. 70-80, Universidade Federal de Minas Geral, Belo Horizonte, Brasil. *Passim*.

Luís Teixeira (c. 1574)[157]

O mapa acima pode ser entendido enquanto um exemplo da cartografia desse contexto. De acordo com Jorge Pimentel Cintra[158], o mapa, produzido muito provavelmente por Luís Teixeira, reconhecido cartógrafo a serviço da Coroa portuguesa, entre as décadas de 1570 e 1580, tem como objeto principal as capitanias hereditárias, sendo o primeiro a representá-las. Ainda segundo Cintra, a cartela que acompanha o mapa traz a descrição das

157TEIXEIRA, Luís. "Roteiro de todos os sinais, conhecimentos, fundos, baixos, alturas, e derrotas que há na costa do Brasil desde o cabo de Santo Agostinho até ao estreito de Fernão de Magalhães". Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Disponível em: <http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/433922>. Acesso em: 15/10/2019.

158CINTRA, Jorge Pimentel. "As capitanias hereditárias no mapa de Luís Teixeira". *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.23. n.2. p. 11-42. jul.- dez. 2015. p. 11-42. *Passim*.

possessões portuguesas, mencionando dimensões e donatários das referidas capitanias. Podemos, assim, considerar que este mapa tem como uma de suas intenções deixar claro o fato de que este espaço geográfico possui "donos", no caso a Coroa e alguns membros da nobreza de Portugal, assim como visaria também a sistematizar os territórios conquistados no continente americano até então.

No artigo mencionado acima, expõem-se algumas ponderações acerca da exatidão do mapa e da maneira como este representou as capitanias hereditárias, porém não irei me ater a estas questões. Optei por trazer esta representação cartográfica justamente por entendê-la como uma das primeiras visões sobre o espaço que compreende o atual Brasil. Nesse sentido, pode-se perceber que o mapa se apega às delimitações firmadas no Tratado de Tordesilhas, ressaltando os domínios lusitanos costeiros, sobretudo aqueles localizados no que hoje encerra a região nordeste brasileira. Dessa maneira, as regiões a oeste da linha imaginária que separaria colônias portuguesas e espanholas aparecem como um grande vazio, visto provavelmente que ainda não significavam zonas de interesse àqueles que confeccionaram o mapa.

Outro momento que permite vislumbrar uma distinta interpretação sobre o território do Brasil é o da invasão holandesa. Os holandeses dominaram grande parte do nordeste brasileiro entre 1624 e 1654, período no qual a produção de conhecimentos sobre a região atendia a seus objetivos políticos. A confecção de mapas não ocorreria por acaso, pois, de acordo com Heloisa Meireles Gesteira, "O conhecimento sobre a região a ser dominada, adquirido através do mapeamento, do registro do clima, dos produtos e dos habitantes, era um mecanismo de conquista de novas terras"[159]. Um exemplo da reflexão acerca do espaço das terras do Brasil produzido nesse período pode ser observado no mapa abaixo, editado por Johanes Blaeu entre 1644 e 1646, e publicado em 1647, a partir dos trabalhos do cartógrafo Georg Marcgraf:

159GESTEIRA, Heloisa Meireles. "Representações da natureza: mapas e gravuras produzidos durante o domínio neerlandês no Brasil (1624/1654)". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, núm. 46, 2008, p. 165-178, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. p. 167.

"Brasilia qua parte paret Belgis" (1647)[160]

Ainda seguindo as ideias expostas por Gesteira, a produção dos mapas foi uma das maneiras de afirmar o poder dos Estados europeus em territórios longínquos, como a América. Nessa linha, o mapa apresentado acima possuiria um "apelo geopolítico", servindo para destacar a presença holandesa em uma região estratégica do continente americano. As gravuras de vegetais e animais presentes no mapa poderiam também ser entendidas nesse contexto, pois além de auxiliarem na transmissão de saberes, implicariam na apropriação de espaços, uma vez que "conhecer detalhadamente é também conquistar"[161].

Segundo Elizabeth Sutton[162], as convenções retóricas e iconográficas utilizadas nos mapas confeccionados durante a invasão holandesa do Nordeste evidenciam uma determinada

160BLAEU, Johanes (a partir de Georg Marcgraf). "Brasilia qua parte paret Belgis". Brasiliana Iconográfica. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/19545/brasilia-qua-parte-paret-belgis>. Acesso em: 23/10/2019.
161GESTEIRA, Heloisa Meireles. "Representações da natureza: mapas e gravuras produzidos durante o domínio neerlandês no Brasil (1624/1654)". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, núm. 46, 2008, p. 165-178, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. p. 177.
162SUTTON, Elizabeth. "Possessing Brazil in print, 1630-1654". Journal of Historians of Netherlandish Art, vol. 5, núm. 1, 2013. *Passim*.

concepção legal acerca da possessão de um território através do domínio sobre seus recursos naturais. Tal parecer, baseado especialmente no pensamento de Hugo Grócio, sustentava que a posse de um local era justa e legítima quando houvesse sua ocupação efetiva, bem como benfeitorias e o cultivo da terra. Dessa maneira, a imagem que a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais desejava passar seria justamente a de que os holandeses estariam desenvolvendo a região, cultivando a terra e dominando suas riquezas, o que também apresentaria aquele espaço enquanto local estável e atrativo a investimentos.

O mapa de Georg Marcgraf aponta para um outro Brasil, permitindo conhecer a visão acerca deste espaço produzida pelos holandeses durante seu domínio na região nordeste. Como já foi dito, a intenção deste plano de aula é tratar a maneira como um mesmo lugar pode ser visto e interpretado de diferentes formas através dos mapas. Assim, Marcgraf traz aquilo que poderia ser entendido como uma interpretação holandesa sobre o Brasil, ou ao menos parte do que hoje compreende o Brasil. Nessa visão, busca-se, como já exposto, destacar a efetividade e a legitimidade da presença neerlandesa, bem como salientar características específicas do território conquistado, especialmente por meio das gravuras que acompanham o mapa.

Metodologia:

Os mapas trazidos no presente plano de aula são apenas alguns exemplos de representações cartográficas elaboradas ao longo do tempo acerca do espaço geográfico que atualmente compreendemos enquanto Brasil. Por terem sido feitos em contextos históricos diversos, eles constituem-se como fontes históricas através das quais pode-se abordar, junto aos estudantes, as diferentes formas como um mesmo local pode ser pensando, entendido, interpretado e, por fim, figurado. Analisar estes mapas com os alunos permite desconstruir a tendência a perceber o Brasil como um espaço que sempre foi como o entendemos contemporaneamente. Ao mesmo tempo, vislumbram-se diferentes Brasis, existentes de acordo com conjunturas próprias, o que permite questionar também quais interpretações existiriam em mapas atuais e de que outras maneiras um mesmo espaço poderia ser repensado e redesenhado, de acordo com as convicções dos sujeitos que o pensam e desenham.

Sugiro aos docentes:

- A observação e interpretação dos mapas com os estudantes, ressaltando-se as personagens envolvidas em sua produção e as circunstâncias nas quais estavam inseridas.
- A análise dos elementos presentes em cada mapa e das formas como cada um deles representa as terras do Brasil.
- O questionamento dos mapas veiculados nos manuais didáticos, os quais por vezes trazem a concepção territorial brasileira atual aplicada a contextos anteriores a ela.

Avaliação:

Como atividade avaliativa, sugiro pedir aos estudantes que elaborem representações cartográficas sobre o espaço brasileiro a partir de outros "olhares". Nesse sentido, os alunos poderiam refletir sobre como esse mesmo lugar poderia ser entendido de maneiras diversas a partir de outros pontos de vista, como o de grupos sociais marginalizados, tanto em períodos históricos específicos quanto hoje, como indígenas, africanos escravizados, mulheres, remanescentes quilombolas, entre outros. Outra opção é construir mapas temáticos, abordando questões que geralmente são pouco veiculadas, como a exploração sexual de menores, o trabalho infantil, a violência contra a mulher etc. A intenção dessas sugestões seria justamente elencar interpretações diferentes sobre o Brasil, especialmente de sujeitos, grupos ou temáticas comumente relegados a segundo plano.

3.1.4. PROPOSTA QUATRO: "O MARAVILHOSO NOS MAPAS"

Introdução e objetivos:

A partir da consideração dos mapas históricos enquanto fontes úteis ao ensino de História, a intenção desta quarta proposta é colocar em evidência alguns dos aspectos "decorativos" presentes nestes mapas. Acredito, baseando-se em John Brian Harley[163], que as imagens decorativas também se prestam a outros significados. Nessa linha, objetiva-se focar nos elementos "fantásticos", tão presentes em mapas confeccionados entre o final da Idade Média e o início da Modernidade.

163HARLEY, John Brian. "Mapas, conocimiento y poder". In: _____. *La nueva naturaleza de los mapas*. México: FCE, 2005. p.103-107. *Passim*.

Um exemplo de componentes fantásticos seria o dos monstros marinhos. Como aponta Chet Van Duzer, a análise das representações desses seres existentes nos mapas "[...] é importante não apenas para a história da cartografia e da arte, especificamente da ilustração zoológica, mas também para a geografia do maravilhoso e das concepções ocidentais sobre o oceano"[164]. Tais criaturas permitiriam importantes reflexões sobre as fontes, influências e métodos dos cartógrafos, por exemplo.

Além de animais fantasiosos, como será visto, em diversos momentos os mapas veiculam a representações imagéticas da imaginação de seus criadores acerca de determinado espaço geográfico, sendo comum o preenchimento de locais pouco conhecidos com itens irreais. Imagens como estas podem prestar diferentes serviços, a depender da intenção com a qual foram confeccionadas, elas ajudam a vislumbrar medos, anseios e desejos dos homens do passado. Para além disso, pensar as figuras inseridas nos mapas também permite reafirmar que os mapas não se constituem em simples representações objetivas do espaço.

Desenvolvimento:

Luís Adão da Fonseca[165] afirma que, na transição entre o Medievo e a Modernidade, o conhecido e o desconhecido estariam em constante oposição, contraste que se apresentava especialmente em referência ao espaço marítimo. Recuperando tradições clássicas, bem como relatos bíblicos e lendários, os pensadores desse contexto apresentavam os oceanos simultaneamente como lugares terríveis e maravilhosos, vinculando-os à categoria do desconhecido. Nesse cenário encontram-se os monstros, entendidos como manifestações da ação de Deus, as quais, embora ambíguas, serviriam como reveladoras, seja dos atributos divinos, seja do "mundo ao contrário". Essas criaturas atuariam sobretudo enquanto estimuladores da imaginação.

Pode-se encontrar exemplos dessas criaturas no mapa abaixo, confeccionado por Diego Gutiérrez em 1562:

164VAN DUZER, Chet. *Sea Monsters on Medieval and Renaissance Maps*. Inglaterra/Londres: The British Library, 2013. p.08.

165FONSECA, Luís Adão. "O imaginário dos navegantes portugueses dos séculos 15 e 16". *Estudos Avançados*, v. 6, n. 16, p. 35-51, 1 dez. 1992. *Passim*.

Diego Gutiérrez (1562)[166]

O cartógrafo, a serviço da Casa de Contratação, instituição encarregada dos domínios ultramarinos espanhóis, elaborou um dos mapas do continente americano mais detalhados até aquele momento. Porém, ao mesmo tempo em que traz descrições tão objetivas das características geográficas da América, o mapa também apresenta uma série de outros elementos, como nos mostra John Hébert:

166GUTIÉRREZ, Diego. “Americae Sive Qvartae Orbis Partis Nova Et Exactissima Descriptio”. Biblioteca do Congresso. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/g3290.ct000342>. Acesso em: 12/12/2019.

> O mapa fornece uma visão ricamente ilustrada de uma América cheia de imagens e nomes que haviam sido popularizados na Europa após a viagem de descobrimento de Colombo, em 1492. Imagens de papagaios, macacos, sereias, temíveis criaturas marinhas, canibais, gigantes patagônios e de um vulcão em erupção no México central complementam os numerosos povoamentos, montanhas, rios e cabos designados.[167]

O mapa de Gutiérrez pode ser analisado a partir de diferentes óticas. Em primeiro lugar, pode-se pensar a já citada oposição entre conhecido e desconhecido, inserida aqui especialmente na conjuntura da expansão marítima espanhola. Nesse sentido, observam-se seres com características maravilhosas, como as criaturas fantásticas presentes nos oceanos. Por outro lado, evidencia-se também uma retórica em relação a outros humanos, o que poderia ser lido como um discurso de alteridade perceptível, por exemplo, nas representações de canibalismo nas terras do Brasil e dos supostos gigantes na Patagônia.

Outra representação cartográfica referente ao maravilhoso, embora em outro sentido, pode ser vista no mapa abaixo:

167HÉBERT, John R. "The 1562 Map of America by Diego Gutiérrez". Disponível em: <http://www.loc.gov/rr/hispanic/frontiers/gutierrz.html>. Acesso em: 12/12/2019. Tradução nossa.

Luís Teixeira (1600)[168]

Este mapa, assinado pelo cartógrafo português Luís Teixeira, foi produzido em 1600 e destaca a costa atlântica da América lusitana. No entanto, o que salta aos olhos desde um primeiro momento é a maneira como as possessões portuguesas na América foram representadas, possuindo uma característica insular. O mapa é uma das produções que apresenta o que podemos chamar de um "mito geográfico": a Ilha-Brasil.

Como aponta a já citada Iris Kantor[169], o mito da insularidade brasílica teria origens medievais, remontando às lendárias viagens de São Brandão às chamadas "ilhas afortunadas". Segundo essa concepção, o território lusitano nas Américas seria semelhante a uma ilha

168TEIXEIRA, Luís. "América Austral". Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/mapa64.htm>. Acesso em: 17/12/2019. Original em pergaminho arquivado na Biblioteca Nacional de Florença.
169KANTOR, Iris. "Usos diplomáticos da Ilha-Brasil: Polêmicas cartográficas e historiográficas". *Varia Historia*, vol. 23, núm. 37, janeiro-junho, 2007, p. 70-80, Universidade Federal de Minas Geral, Belo Horizonte, Brasil. *Passim*.

separada do restante do continente por meio da ligação entre as bacias amazônica e platina, as quais encontrar-se-iam em um lago interior. Apesar de existirem controvérsias historiográficas sobre a intencionalidade ou não das representações da Ilha-Brasil, acredita-se que a ideia foi utilizada por Portugal para a defesa de suas posses. Portugueses basearam-se na suposta fronteira natural para negociar delimitações, especialmente em oposição aos interesses espanhóis.

Outro mito acerca do recém conhecido continente americano foi o da Lagoa dos Xarayes. Essa lagoa fantástica, que já aparecia no mapa anterior, também pode ser observada no mapa abaixo, confeccionado pelo cartógrafo francês Nicolas de Sanson em 1650:

Nicolas Sanson (1650)[170]

170SANSON, Nicolas. "América Meridional". Disponível em: <https://jcb.lunaimaging.com/luna/servlet/detail/JCBMAPS~1~1~3361~101626:Amerique-Meridionale-par-N%E2%80%93Sanson->. Acesso em: 03/01/2020.

Maria de Fátima Costa[171] aponta o elo entre a Lagoa dos Xarayes e outras fabulações, como a de Eldorado. Segundo a autora, a crença na existência da lagoa surgiu a partir de relatos de cronistas espanhóis nas primeiras expedições ao longo do rio Paraguai, aparecendo nos mapas durante os séculos XVII e XVIII. As lendas criadas sobre a região dessa lagoa davam conta de um local com características paradisíacas, habitado por povos amigáveis e possuidores de grandes riquezas, o que alimentou a imaginação dos colonizadores espanhóis e de leitores na Europa. Apenas após a assinatura do Tratado de Madri, em 1750, e de novas missões de exploração no local, chegou-se à conclusão de que tal lagoa nunca existira, tratando-se, antes, das cheias do rio Paraguai na região que hoje denominamos Pantanal.

Metodologia:

Os três exemplos compartilhados neste plano de aula evidenciam o caráter maravilhoso presente em muitos outros mapas. Seres fantásticos, humanos outros e lugares imaginários, longe de apenas serem elementos de decoração, devem ser entendidos à luz de seus contextos históricos como manifestações das crenças e valores de cada época. No caso do mapa de Gutiérrez, verifica-se a presença de monstros marinhos, canibais e gigantes, seres que provavelmente povoavam o imaginário dos europeus no início da Modernidade. Os mapas de Teixeira e Sanson, por sua vez, apresentam visões míticas construídas acerca de espaços geográficos, visões estas que, embora alicerçadas em narrativas lendárias muito anteriores, também se prestaram a interesses políticos práticos.

Ao mesmo tempo em que a presença de elementos fantasiosos nos mapas revela os pensamentos daqueles que os produziram e, sobretudo, de uma época, pode-se pensar também que tais elementos mostram algo acerca da própria prática da cartografia. Como dito anteriormente, embora exista a crença na cientificidade e na objetividade da representação cartográfica, o olhar detalhado para os mapas verifica que estes, tal como quaisquer produções humanas, constroem-se como instrumentos retóricos. Longe da suposta neutralidade, os mapas analisados aqui apenas reafirmam a riqueza da cartografia enquanto fonte histórica especialmente relevante ao ensino de História.

A partir dessas reflexões, cabe aos docentes:

- Apresentar e a observar dos mapas junto aos estudantes, expondo informações básicas sobre autores e contextos de produção.

171COSTA, Maria de Fátima. "De Xarayes ao Pantanal: a cartografia de um mito geográfico". *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 45, 2007, p.21-36. *Passim*.

- Ampliar elementos fantásticos presentes nos mapas, como monstros marinhos, canibais, gigantes, a Ilha-Brasil e a Lagoa dos Xarayes.
- Estimular os alunos a formular hipóteses que expliquem a presença de tais imagens, bem como os usos aos quais elas poderiam ser submetidas.
- Questionar acerca das motivações anteriores e das funções desempenhadas por estas representações, vinculando-as às conjunturas nas quais foram produzidas.

Avaliação:

Como recurso avaliativo, o professor responsável pode separar os alunos em grupos, cada um responsável por uma categoria de imagens fantásticas presentes nos mapas (monstros marinhos, gigantes, lugares míticos etc.). Cada grupo ficaria incumbido de pesquisar acerca de seu tema, buscando resgatar outros exemplos de fontes históricas que trouxessem tais representações. Após realizar a pesquisa, os estudantes podem compartilhar resultados através de apresentações orais ou produção de cartazes, à escolha do docente. O objetivo é que os alunos possam verificar a presença de realidades imaginadas ao longo de diferentes tempos e culturas, e em diversas tipologias de fontes.

Após a realização desta atividade, ou em substituição a ela, o professor pode igualmente inquirir os estudantes sobre a presença de elementos fantasiosos em nossa cultura atual. Nesse sentido, poderia ser destacada a crença em lugares fantásticos ou criaturas sobrenaturais, ambas bastante exploradas pela cultura cinematográfica, por exemplo. Percebe-se que a experiência distancia o maravilhoso, ou seja, tende-se a colocar os seres fantásticos nos locais ainda desconhecidos, deslocando-os à medida que tais locais são explorados e lançando-os mais adiante. Ao longo dessas investigações, professores e alunos poderiam perceber que longe de sermos “superiores” aos nossos antepassados, nós continuamos criando meios de fabular acerca do desconhecido.

3.1.5. PROPOSTA CINCO: “OS INDÍGENAS NOS MAPAS”

Introdução e objetivos:

Os indígenas foram largamente representados nos mais diversos meios desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje. Essas imagens, para além dos próprios habitantes originais da região que hoje compreende o Brasil, dizem muito sobre aqueles que as

produziram. Elas revelam convicções e opiniões sobre o outro, construídas a partir de vetores sociais e culturais historicamente definidos.

Tendo como base essa constatação, no presente plano de aula pretendo analisar representações dos indígenas presentes em alguns dos mapas confeccionados por europeus ao longo do século XVI. A principal intenção é tratar as maneiras como os indígenas da América portuguesa foram retratados na cartografia. Acredito que os mapas, assim como outras fontes de caráter imagético, indicam narrativas e representações mentais daqueles que os elaboraram, nesse caso especificamente em relação às populações nativas.

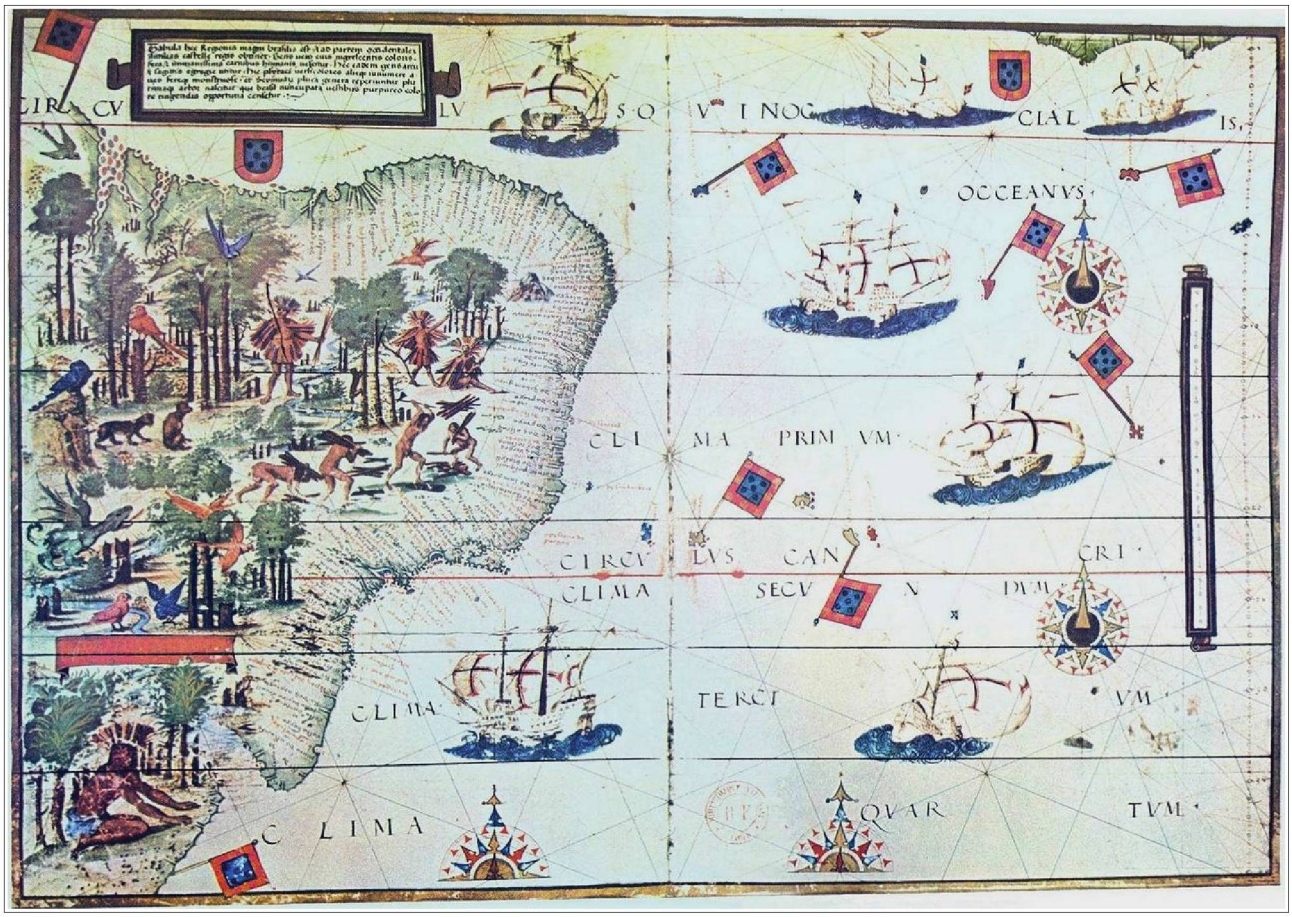
Como aponta Manuela Carneiro da Cunha[172], as representações dos povos indígenas variaram ao longo do tempo e de acordo com as nacionalidades e religiosidades daqueles que as produziram. Assim, explorar as representações dos nativos nos mapas, seus autores e os contextos nos quais estes estavam inseridos, contribui para a busca pelas motivações que os levaram a suas escolhas no desenvolvimento de seus trabalhos. Destaca-se que tais autores criaram essas imagens a parir de "lugares", e que, consequentemente, suas narrativas vinculam-se aos valores destes locais de produção.

Desenvolvimento:

Desde os primeiros contatos, características dos povos que habitavam o continente americano chamaram a atenção dos colonizadores europeus. No caso dos portugueses não foi diferente, como atesta a famosa carta de Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel I, na qual fez-se a descrição dos habitantes destas terras. Quase vinte anos após a primeira expedição portuguesa à América, vê-se os indígenas representados nos mapas lusitanos:

172CUNHA, Manuela Carneiro da. "Imagens de índios do Brasil: o século XVI". *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, dez. 1990. *Passim*.

Lopo Homem (1519)[173]



O célebre mapa visto acima, intitulado "Terra Brasilis", foi confeccionado em 1519 pelos cartógrafos Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, e ilustrado pelo miniaturista Antônio de Holanda. A legenda no topo do mapa traz informações sobre a gente que vivia nestas terras, segundo os autores de "cor um tanto escuro", "selvagem", "crudelíssima", que se alimentava de carne humana e manejava bem o arco e as flechas[174]. Jörn Seemann[175] destaca que a maior parte dos nativos representados no mapa está envolvida no processo de extração do pau-brasil, à época o principal interesse português na região.

173HOMEM, Lopo; REINEL, Pedro; REINEL, Jorge. "Terra Brasilis". Disponível em: < https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em: 09/01/2020.

174"Terra Brasilis". Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em: 13/01/2020. *Passim*.

175SEEMANN, Jörn. "Texto e contexto em mapas do 'Descobrimento': uma leitura 'entre linhas' do *Terra Brasilis* (1519)". *Maquinações*, UEL, v.01, 2007, p.01-04. *Passim*.

Outro mapa no qual pode-se observar a presença dos indígenas é o de Giacomo Gastaldi, de 1556:

Gastaldi (1556)[176]

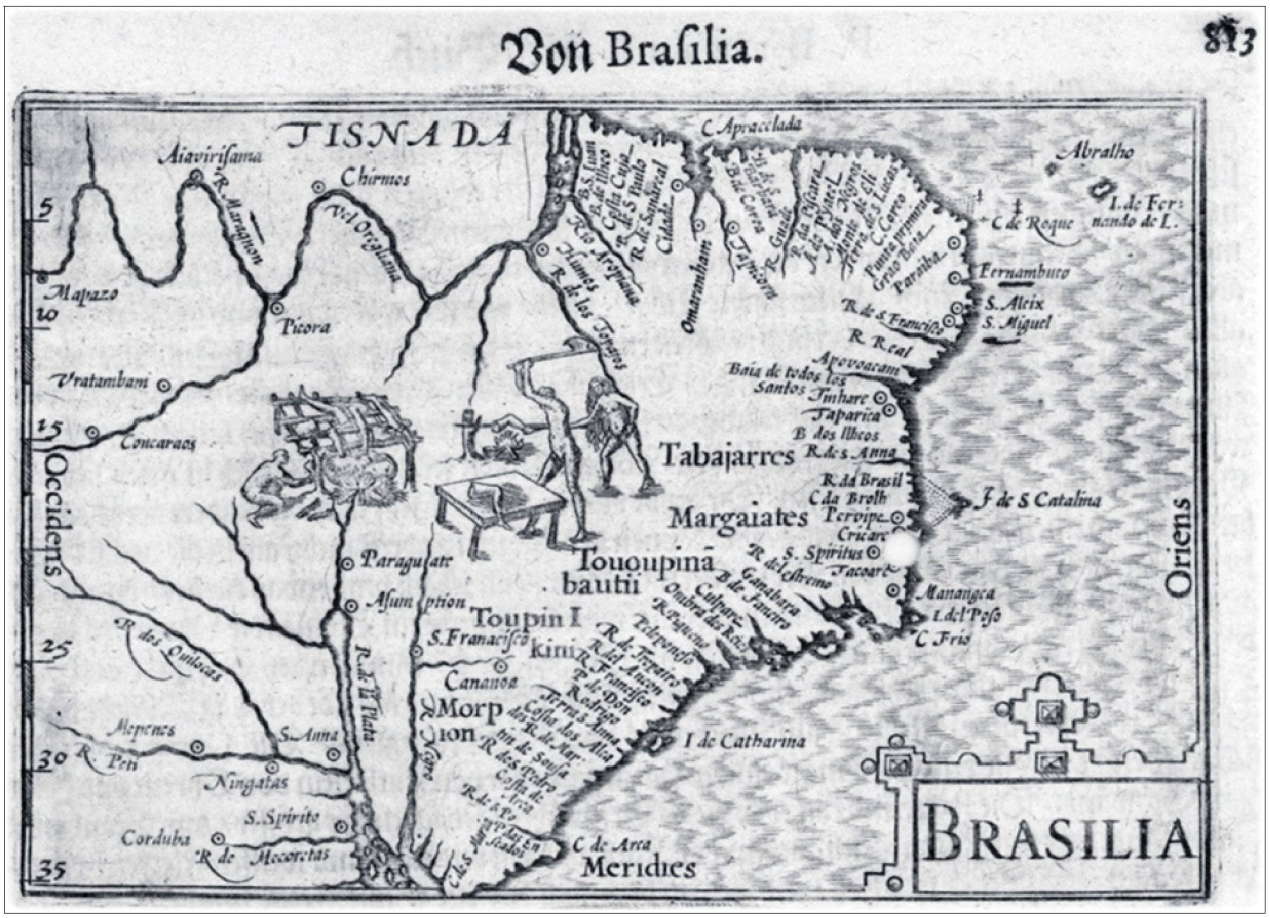
De acordo com Olga Okuneva[177], o mapa é uma das ilustrações da obra de Giovanni Ramusio, uma coletânea de relatos feitos por navegadores franceses. A autora afirma que Gastaldi parece respaldar a presença francesa no litoral brasileiro, representando navios desta nação e evitando colocar brasões que indiquem direitos possessórios. O mapa também traz ilustrações dos indígenas participando da extração e do escambo do pau-brasil com os franceses.

176GASTALDI, Giacomo. "Brasil". In: RAMUSIO, Giovanni Battista. *Delle Navigatione et Viaggi*. Exemplar colorido da Biblioteca Digital de Cartografia História – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=579>. Acesso em: 13/01/2020.

177OKUNEVA, Olga. "Ensaio sobre o mapa 'Brasil' de G. Gastaldi pertencente ao Delle navigationi e viaggi de G. B. Ramusio (1556; 1565; 1606)". *Terra Brasilis*, 2/2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/715>. Acesso em: 13/01/2020. *Passim*.

Diversos outros mapas feitos ao longo do século XVI e posteriormente trariam imagens representando os povos indígenas das terras do Brasil. Porém outro tipo de imagem se tornaria mais presente, como pode-se observar no mapa abaixo:

Langenes (1598)[178]



O mapa exposto acima foi produzido por Barent Langenes e publicado na Holanda em 1598. É visível que os nativos, neste caso, não são representados em suas atividades cotidianas ou na extração de pau-brasil, mas sim em cenas de antropofagia, o que se tornaria um lugar-comum a ser repetido em diversos mapas.

Yobenj Aucardo Chicangana-Bayona aponta que imagens relativas à antropofagia na América apareceram na cartografia desde o início do século XVI. O autor questiona, porém, o fato de que muitas vezes os "[...] elementos que compõem as representações dos índios

178LANGENES, Barent. "Von Brasilia". Disponível em: <http://www.historia-brasil.com/mapas/langenes.htm>. Acesso em: 13/01/2020.

canibais são resultados da tradição pictórica europeia e não dos costumes indígenas"[179]. Armas brancas de metal, mesas, grelhas e espetos giratórios, por exemplo, não eram conhecidos pelos nativos americanos. Chicangana-Bayona conclui que tais representações de cenas de canibalismo remontam a tradições da Europa muito anteriores à própria chegada dos europeus à América.

Metodologia:

Como indica Luciana de Queiroz Pinto[180], os mapas do período das grandes navegações não se limitavam a informações geográficas, mas também descreviam a natureza e os habitantes das regiões recém encontradas. Analisando outros mapas do mesmo contexto, a autora afirma que prevalecem duas visões sobre os indígenas: uma mostrando-os de maneira submissa e passiva, cooperando com os conquistadores, outra representando-os enquanto ameaças, perigosos e violentos. Apesar de aparentemente contraditórias, ambas as formas de ilustrar os nativos contribuíram para a construção de estereótipos que, com as devidas ressalvas, perduram até a atualidade.

Os mapas examinados ao longo deste plano de aula são alguns exemplos dessas imagens construídas pelos colonizadores acerca das populações nativas do Brasil. Estudá-los com os alunos permite observar e reflitir sobre os discursos de alteridade construídos no passado, especialmente sobre os povos indígenas. Esse estudo também oportuniza a reflexão a respeito de outras retóricas em relação ao outro, criadas tanto no passado quanto no presente.

Partindo do que foi exposto até agora, os docentes podem aplicar as seguintes metodologias:

- Expor cada mapa, explorando seus autores e contextos de produção. Essa etapa pode ser enriquecida com a inserção de outras imagens que retratem os povos indígenas, como as produzidas por Theodore de Bry, Albert Eckhout, Jean-Baptiste Debret, Victor Meirelles, Rodolfo Amoedo, Benedito Calixto e Oscar Pereira da Silva.
- Debater acerca das formas como os povos indígenas são representados em cada mapa e os possíveis significados destas representações, dentro dos contextos de produção.

179CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. "Canibais do Brasil: os açougues de Fries, Holbein e Münster (século XVI)". *Tempo*. 2010, vol.14, n.28. p.178.

180PINTO, Luciana de Queiroz. "Uma análise sobre a representação do indígena em dois mapas de Diogo Homem, 1558 e 1568". Anais do 3º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. 26 a 28 de outubro de 2016, CRCH-UFMG, Belo Horizonte, p.309-317. *Passim*.

- Discutir as formas como os europeus são representados (nas imagens em que aparecem), em contraposição aos indígenas.
- Questionar os possíveis discursos sobre os nativos possíveis de serem percebidos nas imagens, bem como as mudanças nessas representações ao longo do tempo.

Avaliação:

A atividade avaliativa da aula proposta é a divisão da turma em grupos, responsáveis cada um por um dos mapas analisados. A partir dos debates realizados em sala de aula:

- Os alunos deverão produzir um pequeno texto, refletindo sobre as formas como indígenas e europeus são representados no mapa em questão e sobre as possíveis justificativas contextuais para essa representação.
- A seguir, os alunos deverão confeccionar outro mapa, tentando imaginar qual seria a ótica dos indígenas sobre a representação do mesmo espaço.

A ideia é refletir sobre o "lugar" daquele que produziu a imagem e, simultaneamente, sobre a construção de narrativas a partir das imagens. Após a realização da atividade, objetiva-se que os estudantes percebam que os discursos mudam de acordo com aqueles que os produzem e que os mapas e outras imagens, assim como todas as categorias de fontes históricas, precisam ser lidos a partir dessa perspectiva.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu relembrar a profícua relação entre a História e a Geografia, infelizmente muitas vezes negligenciada, porém que muito tem a somar, seja às reflexões acadêmicas, seja ao ambiente escolar. A recordação deste relacionamento entre áreas do saber partiu, porém, da percepção de um vínculo mais profundo, conectando o Homem, o Tempo e o Espaço. Defendi e continuo a defender que este elo se expressa de maneira singular através dos mapas, documentos sempre confeccionados por e para seres humanos, em contextos históricos específicos e referindo-se a determinados espaços geográficos.

A partir destas reflexões iniciais, o objetivo de minha pesquisa foi mensurar a frequência dos mapas nos livros didáticos de História e questionar as funções a eles atribuídas pelos autores. Além disso, se visava a apontar perspectivas para a utilização de mapas históricos em sala de aula. Minha hipótese inicial partia de uma constatação pessoal de que os mapas, embora presentes, seriam "subaproveitados". Tal suposição foi problematizada através da análise destes materiais, a qual permitiu confirmar a grande presença dos mapas e verificar sua utilização. As leituras acerca do livro didático de História também salientaram sua importância enquanto artefato da cultura escolar.

Ao analisar os manuais, percebeu-se que a cartografia é comum e que pode ser empregada como ilustração, comprovação de informações textuais ou fonte histórica. Constatou-se também que existem orientações para o tratamento específico das fontes cartográficas em boa parte dos livros didáticos e que, neles, existem opções para o trabalho docente crítico em sala de aula. Porém, o cruzamento dos dados da análise com as estatísticas de escolha dos livros revelou que entre os materiais privilegiados pelos professores predominam abordagens tradicionais em relação aos mapas.

Fundamentado nos resultados obtidos pela análise dos livros didáticos e nas reflexões acerca da cartografia, sustentei a potencialidade da utilização dos mapas enquanto fontes históricas no ensino de História. Tal potencial demonstrou-se na elaboração de sugestões de encaminhamentos possíveis de serem postos em prática por professores de História a partir de mapas históricos. O desenvolvimento destas propostas evidenciou o fato de que os mapas têm muito a acrescentar à pratica docente na disciplina histórica.

Concluo este relato reafirmando minha convicção na riqueza dos mapas enquanto fontes históricas e recursos para o ensino de História. Minha opinião se sustenta também na crença de que o uso de documentos é de suma importância para o trabalho dos professores de História. Destaco novamente que os mapas devem ser entendidos enquanto instrumentos retóricos, portadores de discursos, passíveis de serem desconstruídos, semelhantemente a qualquer tipologia de fontes. A abordagem crítica da cartografia aplicada ao ensino de História tem ainda um longo caminho a ser desenvolvido, mas as expectativas são auspiciosas.

Por fim, gostaria de dizer novamente que as intenções, o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa estão diretamente ligados ao meu lugar de fala enquanto professor da rede pública estadual do Paraná. Os propósitos, elaborações e conclusões da investigação realizada vêm da prática docente e só existem como desdobramentos dela. A diretriz deste trabalho foi e continua sendo o ensino de História, tendo como meta maior o desenvolvimento e a melhoria da educação pública.

REFERÊNCIAS

Livros didáticos consultados:

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). *Projeto Araribá História*. São Paulo: Moderna, 2014.

AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. *Projeto Teláris: História*. São Paulo: Ática, 2015.

BERUTTI, Flávio. *História para nosso tempo*. Curitiba: Positivo, 2015.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História nos dias de hoje*. São Paulo: Leya, 2015.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. São Paulo: Saraiva, 2015.

MOCELLIM, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *Projeto Apoema história*. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber história*. São Paulo: FTD, 2015.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Piatã: História*. Curitiba: Positivo, 2015.

SANTIAGO, Pedro; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia. *Integralis história*. São Paulo: IBEP, 2015.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; CALAINHO, Daniela Buono. *História.doc*. São Paulo: Saraiva, 2015.

VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. *Jornadas.hist*. São Paulo: Saraiva, 2012.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: História*. São Paulo: Scipione, 2015.

Bibliografia:

ABUD, Katia Maria. “Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas”. *Revista Brasileira de História.*, São Paulo, v.18, n.36, p.103-114, 1998.

_____. "O livro didático e a popularização do saber histórico". In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. p.81-87.

ALEGRIA, Maria Fernanda. "Arcaísmo e progressos na evolução do conhecimento cartográfico do mundo (séculos XV a XVIII)". *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, n.° 12, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

ALEGRIA, Maria Fernanda; GARCIA, João Carlos; RELAÑO, Francesc. "Cartografia e viagens". In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti. *História da expansão portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. p.26-115.

ALVES, Luís Alberto Marques. "República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação". *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, Porto, III Série, vol. 11, - 2010, p. 165-180.

BARROS, José D'Assunção. "Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço". *Geografia* (Londrina), v.19, n.03, 2010.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". *Revista Brasileira de História*, v.13, n.25/26, set/1992-ago/1993.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. "Geo-história: a sociedade, o espaço e o tempo". In: RIBEIRO, Guilherme. "A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração". *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015.

BRUTER, Annie. "Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII". *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.19, p.7-21, abr/2006.

BUENO, João Batista G. "Imagens visuais em livros didáticos de História". *Resgate*. Vol.XIX, n.22, jul./dez.2011.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989) – a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição *et al. Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.

CAMPOS, Antônio Carlos. "Uma breve evolução da cartografia na história da sociedade". *Cartografia básica*. UFS, Sergipe, 2018.

CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. "História da cartografia". *Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I*. Natal: EDUFRN, 2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo". *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. "Canibais do Brasil: os açougues de Fries, Holbein e Münster (século XVI)". *Tempo*. 2010, vol.14, n.28, p.165-192.

CHOPPIN, Alain. "O historiador e o livro escolar". *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p.5-24, abr./2002.

CINTRA, Jorge Pimentel. "As capitanias hereditárias no mapa de Luís Teixeira". *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.23. n.2. p. 11-42. jul.- dez. 2015.

COLAÇO, Douglas; BAUAB, Fabrício Pedroso. "A Geografia e a Cartografia Produzidas na Antiguidade: a contribuição dos clássicos". *Geografia* (Londrina) v. 25. n. 2. p. 60 – 75, jul/dez, 2016.

CONTI, José Bueno. "A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia". *Boletim Paulista de Geografia*, n.51, junho de 1976.

COSTA, Maria de Fátima. "De Xarayes ao Pantanal: a cartografia de um mito geográfico". *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 45, 2007, p.21-36.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. "O mapa de ponta-cabeça". *World Congress on Communication and Arts*. 17-20 de abril, 2011, São Paulo, Brasil. p.193-197.

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Imagens de índios do Brasil: o século XVI". *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, dez. 1990.

DAHL, Ed; REYES, André Novaes. "Aspectos teóricos da História da Cartografia: vinte anos depois". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016.

DARDEL, Eric. *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELANO-SMITH, Catherine. "Por que teoria na história da cartografia?". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016.

DORÉ, Andréa. "América peruana e o Oceanus Peruvianus: uma outra cartografia para o Novo Mundo". *Revista Tempo*, 2014, v.20.

_____. "A América do Sul no mapa mural de Willem Blaeu de 1608: contribuições para a construção do continente". *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 9, n. 17, p. 26-42, jan./jun. 2015.

DOSSE, François. *A História em migalhas – dos Annales a Nova História*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

EDNEY, Matthew H. "Teoria e história da cartografia". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016.

FELICIANO, Leia A. dos Santos. "O ensino de Geografia no Brasil: do Colégio Pedro II à Universidade de São Paulo – 1837 a 1934". *Anais do XII Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE). Curitiba: PUC-PR, 2015. p.3920-3932.

FERNANDES, Maria José da Silva. "A Geografia como disciplina escolar: breve trajetória". EAD, Prefeitura Municipal de Bauru.

FONSECA, Luís Adão. "O imaginário dos navegantes portugueses dos séculos 15 e 16". *Estudos Avançados*, v. 6, n. 16, p. 35-51, 1 dez. 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Nelson Cabral Ferreira; FERNANDES, Ana Cristina de Almeida. "Mapas como expressão de poder e legitimação sobre o território: uma breve evolução histórica da cartografia como objeto de interesse de distintos grupos sociais". *Portal da Cartografia*, Londrina v. 3 n. 1, 2010.

FURTADO, Júnia Ferreira. *O mapa que inventou o Brasil*. Rio de Janeiro: Versal; São Paulo: Odebrecht, 2013.

GESTEIRA, Heloisa Meireles. "Representações da natureza: mapas e gravuras produzidos durante o domínio neerlandês no Brasil (1624/1654)". Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, núm. 46, 2008, p. 165-178, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

GIRARDI, Eduardo Paulon. "A construção de uma Cartografia Geográfica Crítica". *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Costa Rica, II Semestre 2011, p.1-17.

GOMES, Joséli Fiorin. "'Nuestro norte es el sur' como mote para repensar a integração regional sul-americana: o ensino da temática em relações internacionais a partir do contato com a arte construtiva de Torres García". *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*. 2016.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. "Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia". *GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)*, n. 16, p. 67-79, 30 abr. 2004.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. "Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.01, 1988.

GURGEL, Abilio Castro; GOLDFARD, José Luiz. "O Cartógrafo Gerardus Mercator: Uma História Cartográfica da Antiguidade Clássica até o Renascimento". GUALTIERI, Regina Cândido Ellero *et al*. *13° Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia: caderno de resumos*. São Paulo: EACH/USP, 2012.

HARLEY, John Brian. *La nueva naturaleza de los mapas*. México: FCE, 2005.

_____. "Mapas, saber e poder". *Confins* [Online], 5, 2009.

JACOB, Christian. "Por uma história cultural da cartografia". *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.39, jan./jun. de 2016.

KANTOR, Iris. "Usos diplomáticos da Ilha-Brasil: Polêmicas cartográficas e historiográficas". *Varia Historia*, vol. 23, núm. 37, janeiro-junho, 2007, p. 70-80, Universidade Federal de Minas Geral, Belo Horizonte, Brasil.

KAPP, Amanda Cieslak. *Tradição e experiência em Fernando Oliveira: reformas religiosas, cosmografia e história em Portugal do século XVI*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

LA BLACHE, Paul Vidal de. "I Geografia Geral: os gêneros de vida na Geografia Humana". *GEOgraphia*, Niterói, UFF, v.7, n.13, 2005.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANOEL, Ivan A. "O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Conteúdos e Didática de História*, UNESP/UNIVEST.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. "O ensino de Geografia: perspectivas atuais". *Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015.* p.37.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru: EDUSC, 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático como indício da cultura escolar". *Hist. Educ.* (Online). Porto Alegre, v.20, n.50. Set./dez., 2016, p.119-138.

NADAI, Elza. "O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.146-162, set.92/ago.93.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

OKUNEVA, Olga. "Ensaio sobre o mapa 'Brasil' de G. Gastaldi pertencente ao Delle navigationi e viaggi de G. B. Ramusio (1556; 1565; 1606)". *Terra Brasilis*, 2/2013.

OLIVEIRA, Julio Cesar. *Conceitos de Cartografia*. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Julho/2011.

OLIVEIRA, Lívia de. "Estudo metodológico e cognitivo do mapa". In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2010. p.15-42.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. "A Geografia na escola". Perspectiva; CED, Florianópolis, 6(12), p.9-44, Jan/Jun.1989.

PINTO, Luciana de Queiroz. "Uma análise sobre a representação do indígena em dois mapas de Diogo Homem, 1558 e 1568". Anais do 3° Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. 26 a 28 de outubro de 2016, CRCH-UFMG, Belo Horizonte, p.309-317.

PROST, Antoine. "A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX)". In:____. *Doze lições sobre a história*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RANDLES, William G. L. *Da Terra plana ao globo terrestre: uma rápida mutação epistemológica – 1480-1520*. Lisboa: Gradiva, 1990.

RATZEL, Friedrich. "O Solo, Sociedade e o Estado". *Revista do Departamento de Geografia*. n.° 2 FFLCH/USP, 1983.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. "Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil". *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RIBEIRO, Guilherme. "A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração". *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.605-639.

RODRIGUES, André Figueiredo. "Os usos da cartografia nos livros didáticos". *Navigator*, v.02, n.04, 2006.

ROIZ, Diogo da Silva. "A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956". *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.

RÜSEN, Jörn. “O livro didático ideal”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p.109-120.

SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.* São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A. M. S. “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”. *Revista de História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p.73-91.

SEEMANN, Jörn. “Texto e contexto em mapas do ‘Descobrimento’: uma leitura ‘entre linhas’ do *Terra Brasilis* (1519)”. *Maquinações*, UEL, v.01, 2007, p.01-04.

SELBACH, Simone (Supervisão Geral). *Geografia e Didática* (Coleção Como Bem Ensinar). Petrópolis: Vozes, 2010.

STRÖHER, Carlos Eduardo. “Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História”. *Aedos*, n.11, v.04, set/2012.

SUTTON, Elizabeth. “Possessing Brazil in print, 1630-1654”. Journal of Historians of Netherlandish Art, vol. 5, núm. 1, 2013.

VAN DUZER, Chet. *Sea Monsters on Medieval and Renaissance Maps*. Inglaterra/Londres: The British Library, 2013.

VELOSO FILHO, Francisco de Assis. “A expansão europeia dos séculos XV e XVI: contribuições para uma nova descrição geral da Terra”. *Revista Equador* (UFPI), vol. 1, n° 1, p.04-25, jul./dez. 2012.

_____. “Forma, dimensões e feições gerais da Terra: da Antiguidade ao Renascimento”. *Mercator*, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 183 a 194, maio, 2010.

VESENTINI, Carlos Alberto. “Escola e livro didático de História”. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. p.69-80.