



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS – ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

MARTHA HEMILIA DA SILVA BISPO

ENSINO DE GEOGRAFIA NA REFORMA CURRICULAR DE 1951 E OS LIVROS
DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO

ERECHIM

2021

MARTHA HEMILIA DA SILVA BISPO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA REFORMA CURRICULAR DE 1951 E OS LIVROS
DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas sob a orientação do Prof. Dr Halferd Carlos Ribeiro Júnior.

ERECHIM

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC – Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bispo, Martha Hemília da Silva
ENSINO DE GEOGRAFIA NA REFORMA CURRICULAR DE 1951 E
OS LIVROS DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO / Martha
Hemília da Silva Bispo. -- 2021.
100 f.

Orientador: Doutor Halferd Carlos Ribeiro Júnior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2021.

1. ensino de Geografia. currículo. livros didáticos..
I. Júnior, Halferd Carlos Ribeiro, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARTHA HEMILIA DA SILVA BISPO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA REFORMA CURRICULAR DE 1951 E OS LIVROS
DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior

Aprovado em: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior – UFFS
Presidente da banca/orientador

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior – FE/UNICAMP
Membro titular externo

Prof. Dr. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr. Géron Wasen Fraga – UFFS
Membro suplente

Erechim/RS, fevereiro de 2021.

Dedico aos meus pais,
Marlon e Graça.
A minha irmã e a minha sobrinha,
Rafaela e Alice Maria.
E ao meu esposo,
Fabrício.

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho, especialmente a minha família que tanto me apoiou nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo, pelas palavras e apoio incondicional.

Ao meu orientador, por ter confiado em mim, pelo seu modo de conduzir a pesquisa, e suas palavras em momentos difíceis.

E aos colegas do mestrado, pelas palavras de conforto e os momentos vivenciados.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema de estudo a Reforma Curricular de 1951 e o ensino de Geografia. Nesse momento o mundo vivenciava o pós-guerra e um debate acalorado e frutífero para a produção de novas concepções para fundamentar as relações entre as nações. Devido ao contexto político internacional, a UNESCO realizou um apelo às nações, em que propunha alterações nos sistemas de ensino, programas curriculares e livros didáticos. No âmbito nacional, o Brasil passava por uma série de transições políticas, econômicas e sociais. Diante desse cenário, pretende-se investigar: de que maneira a Reforma Curricular de 1951, mais especificamente a proposta para o ensino de Geografia, se relaciona com o projeto de paz mundial propagado pela Unesco e a construção de uma sociedade com novos valores? Esta investigação se deu através de pesquisa documental (leis e livros didáticos) e bibliográfica, buscando evidenciar o processo de construção social do currículo de Geografia, apresentando os grupos sociais envolvidos na sua construção; as concepções pedagógicas em voga, a influência na seleção de conteúdos e instruções metodológicas e o impacto das prescrições curriculares nos livros didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo. Inferimos a partir da análise das instruções metodológicas apresentadas na lei, que a Reforma de 1951 dialogava com os apelos proferidos pela UNESCO, renovando o currículo, marcando um primeiro passo na construção de uma sociedade mais democrática. Os livros didáticos da primeira à quarta série ginásial de Aroldo de Azevedo pautavam-se em uma explicação geográfica que privilegiava a descrição dos elementos físicos em detrimento dos aspectos sociais. Nesse sentido, compreendemos que nem sempre uma reforma curricular tem absoluta adesão, pois passa por tensões de diferentes grupos sociais.

Palavras-chave: Reforma Curricular. Ensino de Geografia. Livros Didáticos.

ABSTRACT

This research has as its subject of study the 1951 Curricular Reform and the teaching of Geography. At this moment, the world was experiencing the post-war period and a heated and fruitful debate for the production of new concepts to support relations between nations. Due to the international political context, UNESCO made an appeal to nations, in which it proposed changes in the teaching systems, curricular programs and textbooks. From a national point of view, Brazil was going through a series of political, economic and social transitions. Given this scenario, we intend to investigate: how the 1951 Curricular Reform, more specifically the proposal for the teaching of Geography, is related to the world peace project propagated by Unesco and the construction of a society with new values? This investigation took place through documentary (laws and textbooks) and bibliographic research, seeking to highlight the process of social construction of the Geography curriculum, presenting the social groups involved in its construction; the pedagogical concepts in vogue, the influence on the selection of content and methodological instructions and the impact of curricular prescriptions in the Geography textbooks of Aroldo de Azevedo. We inferred from the analysis of the methodological instructions presented in the law, that the 1951 Reform was in dialogue with the calls made by UNESCO, renewing the curriculum, marking a first step in the construction of a more democratic society. Aroldo de Azevedo's first to fourth junior high school textbooks were based on a geographical explanation that favored the description of physical elements to the detriment of social aspects. In this sense, we understand that curricular reform does not always have absolute adherence, as it goes through tensions from different social groups.

Keywords: Curricular Reform. Geographyteaching. Didatic books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro da Terceira Série Ginásial	72
Figura 2 – Contracapa do livro da Terceira Série Ginásial	73
Figura 3 - Programa de Geografia para Terceira Série Ginásial	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1º ciclo: Ginásial com 4 séries.....	55
Quadro 2 - 2º ciclo: Ginásial Curso Clássico - 3 séries	56
Quadro 3 - 2º ciclo: Ginásial Curso Científico - 3 séries	56
Quadro 4 - Distribuição da disciplina de Geografia e programas curriculares	63

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BPG	Boletim Geográfico Paulista
CPII	Colégio Pedro II
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
UDN	União Democrática Nacional
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Socialista Progressista
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - BRASIL NOS ANOS 50	26
1.1 O CONTEXTO POLÍTICO.....	27
1.1.1 Os partidos políticos	32
1.2 O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL.....	35
1.2.1 O papel do Colégio Pedro II e os embates para a construção do currículo	39
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E A REFORMA CURRICULAR DE 1951	44
2.1 A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E O PAPEL DO COLÉGIO PEDRO II	45
2.1.1 O pensamento geográfico e o papel das Universidades	48
2.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA	52
2.2.1 A reforma Simões Filho e os debates acerca do ensino de Geografia	59
2.2.1.1 As mudanças no ensino de Geografia na Portaria N°. 1045 de 1951	63
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO	68
3.1 O PROJETO UNESCO E AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES	74
3.2 AROLD DE AZEVEDO E OS LIVROS DIDÁTICOS.....	78
3.2.1 O ensino de Geografia e a questão do racismo nos livros didáticos	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
ANEXO A – CAPA DO LIVRO DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL. SÃO PAULO. 1959, 128ª edição.....	97
ANEXO B - CAPA DO LIVRO DA SEGUNDA SÉRIE GINASIA. SÃO PAULO. 1954. 64ª edição.....	98

ANEXO C - CAPA DO LIVRO DA TERCEIRA SÉRIE GINASIAL. SÃO PAULO, 1959. 100ª edição.....	99
ANEXO D - CAPA DO LIVRO DA QUARTA SÉRIE GINASIAL SÃO PAULO, 1958. 72ª Edição.....	100

1 INTRODUÇÃO

Diante do desafio de investigar uma reforma curricular e suas implicações no ensino de Geografia, acredito ser importante iniciar pela trajetória da pesquisadora para compreender o interesse por essa temática. Minha história inicia em Pastos Bons, cidade do estado do Maranhão. Minha família é do Nordeste e devido às poucas oportunidades que havia na década de 80, meu pai, influenciado por uma irmã que já residia no Rio Grande do Sul, resolveu mudar de residência em busca de melhores condições de vida. Na época, meu pai era bancário do Banco Bamerindus, e o banco estava em vias de falência e os funcionários tinham a “opção” de solicitarem demissão voluntária.

Pensando num futuro melhor para nossa família, meu pai aceitou esse processo de demissão voluntária e migrou para uma cidadezinha chamada Sertão. Mudamo-nos para esta cidade em novembro de 1986, sendo que eu tinha apenas cinco meses de vida. Fui muito feliz nesta pequena cidade, onde permanecemos até os meus 12 anos. Minhas amigas, primas e eu nos divertíamos muito. Dentre as brincadeiras, ser professora era uma das minhas preferidas. Normalmente alguma de nós elencava qual seria a brincadeira; eu, na maioria das vezes, escolhia brincar de escolinha e professora. Minha mãe havia comprado um pequeno quadro de giz, e ali montávamos uma pequena sala de aula. Influenciada por uma tia que é pedagoga, com quem convivíamos muito, o interesse pela docência veio muito cedo. Também sempre fui uma criança muito dedicada aos estudos, e a escola sempre me fascinou. Minha mãe conta que eu nem tinha idade ainda para ir à escola, mas já queria muito frequentá-la, porque a minha irmã, dois anos mais velha, já estudava. Então, comecei a estudar um ano antes do indicado. Já cheguei à escola sabendo ler, praticamente. Como minha mãe e meu pai sempre valorizaram muito os estudos, desde pequena meus presentes eram, em sua maioria coleção de livros, ou jogos educativos.

Em 1997, nos mudamos para Marau, e o encanto pela escola continuava presente. Sempre me colocava à disposição para auxiliar colegas na compreensão dos conteúdos, reexplicando-os quando necessário e os demais temas que os professores nos passavam. Além disso, houve um período em que realizava monitoria no turno contrário à aula. No entanto, ainda existia dúvida em escolher a profissão. Algo normal pela idade em que me encontrava. Mas posso dizer que a

profissão de educadora estava entre as opções. Não me tornei professora por ser minha segunda opção. Obviamente que ainda não tinha isso muito claro, como viria a ter mais tarde.

Quando estava prestes a terminar o ensino fundamental, no ano de 1999, fui instigada por professores e alguns colegas, que observavam minha aptidão para explicar os conteúdos, a prestar exame para ingressar no Curso de Magistério, na cidade de Passo Fundo. Mas a indecisão sobre a profissão futura fez-me optar em cursar o Ensino Médio normal, sem o curso profissionalizante.

Nos anos seguintes, ao final do ensino médio, em 2003, essa questão viria à tona, novamente. Mais uma vez adiei a decisão em seguir a profissão docente e preferi aguardar mais um semestre até ter que fazer a escolha profissional.

Penso que adiei essa escolha, porque a carreira do magistério, normalmente, não é referida pela maioria dos estudantes do ensino médio, meus colegas, no caso. Quando solicitados, a maioria escolhia carreiras como Direito, Engenharia, Medicina, Psicologia, que garantem um prestígio social maior e, confesso que eu me sentia um pouco fora da caixinha por escolher uma profissão tão desvalorizada socialmente.

Os meses se passaram e em julho de 2004, decidi que seria professora sim, não me passava pela cabeça seguir outra carreira senão essa. Então, prestei vestibular para Licenciatura em Letras, na Universidade de Passo Fundo (UPF) e Licenciatura em Geografia, pela Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus Erechim. Passei nos dois exames, mas optei pela Geografia, pois sempre fui uma aluna muito questionadora e tinha interesse em saber mais da sociedade, do Brasil e do mundo. As Letras me instigavam pela possibilidade de ser professora de idiomas, mas a vontade de saber mais sobre o mundo me fascinava. Então, em agosto de 2004, iniciei minha graduação na cidade de Erechim. Como minha família não tinha tantos recursos para custear minhas despesas em outra cidade, me hospedei na casa da minha tia, a pedagoga, que trabalhava na cidade.

Até os meus 17 anos eu morei na cidade de Marau. Tenho enorme carinho por essa cidade, pois construí grandes amizades. Na época em que saí de lá estava na adolescência e os amigos se tornam muito importantes nesta fase da vida, por isso não foi fácil estar longe de casa, da família e dos amigos, apesar de ter a possibilidade de visitá-los de vez em quando.

A questão financeira também se tornou um empecilho. Meus pais estavam em vias de separação e estávamos vivenciando uma série de problemas e isso teve alguns impactos na renda familiar. No entanto, a minha força de vontade e persistência, fez com que o sonho da graduação pudesse ser realizado. Consegui ser bolsista de iniciação científica logo nos primeiros semestres da faculdade e a bolsa de estudos auxiliava no pagamento das mensalidades. Era orientanda do Prof. Dr Nédio Piran e a pesquisa era voltada para o desenvolvimento regional por meio do turismo rural. Foram muitos aprendizados e vivências nesse período com a pesquisa de campo e os registros dos pontos turísticos através de fotografias. Fui bolsista de iniciação científica até o sexto semestre da faculdade e depois tive outras funções, que não eram relacionadas à docência, e demandavam conciliar os estudos e o trabalho. Neste momento já era chegada a hora de pensar em um problema de pesquisa para o trabalho de conclusão final. Muitas temáticas com que tive contato durante o curso vieram à tona; mas decidi pesquisar sobre um tema mais relacionado à geografia: a questão territorial, pertencimento à cidade e segregação sócio espacial, no qual estava em maior contato naquele momento, devido às disciplinas.

A pesquisa intitulada “A Segregação Espacial e o Papel do Poder Público na Implantação de Infraestruturas no Bairro Progresso: Considerações Iniciais” teve como orientadora a professora Elaine Alves da Rocha, pois eu a considerava um exemplo a ser seguido devido a sua postura e criticidade.

O trabalho tratava sobre a ação do poder público municipal na organização espacial e na implantação de infraestrutura no Bairro Progresso. A investigação se deu pelo fato de o bairro ser um dos maiores em termos de população e por estar localizado na periferia da cidade de Erechim e por ser comum ouvir moradores desse local expressar-se da seguinte forma: “eu vou para a cidade”, fazendo referência ao seu deslocamento ao centro da cidade. Isso evidencia uma espécie de segregação forçada, pois, na percepção dos moradores, o bairro e eles não pertencem à cidade. Dessa forma a ação do poder público deveria ser mais presente, no sentido de oportunizar a essa população condições de se sentir pertencentes à cidade.

A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica acerca do tema e pesquisa de campo, registradas em fotografias. Verificou-se a ação do poder público no direcionamento de populações pobres para a periferia tanto de forma direta

(remoção) como “indireta” (preço dos lotes urbanos); pode-se identificar ainda que algumas áreas possuíam infraestrutura e outras estavam totalmente abandonadas. Sendo assim constatou-se que a ação do poder público municipal no bairro é desigual e reflete o sistema no qual está inserido, e nesse sentido sua ação é fruto deste. Porém a vontade política pode se sobressair e assim viabilizar equidade social e espacial, contribuindo para melhor qualidade de vida e condição de cidadão.

Desse modo, ao final desse trabalho e do Curso de Graduação, em agosto de 2008, tive a convicção de que seria professora e que iria fazer a diferença em sala de aula, para procurar romper com a segregação com a qual me deparei ao realizar a pesquisa para o trabalho de conclusão final. No entanto, o sonho de ser professora não se concretizava.

De 2008 até 2012 tive outras ocupações como: telefonista e secretária, mas estava sempre atenta aos editais para contratação de professores e concursos públicos, porque era o que eu realmente queria fazer. Até que em fevereiro de 2012 fui chamada para um contrato como professora na rede estadual de ensino. Inicialmente lecionava apenas em uma escola, que apesar de ser minha primeira experiência ocorreu de maneira tranquila. Em seguida ampliaram minha carga horária e então os desafios aumentaram. Além de lecionar no noturno da escola com Educação de Jovens e Adultos (EJA), iria complementar minha carga horária em outra escola - uma escola da periferia, com uma realidade que jamais tinha tido contato.

O papel social do professor sempre fez parte das minhas reflexões, enquanto estudante da graduação e, principalmente, quando iniciei minha prática docente. Questionava-me sobre como o professor deve estar atento para que sua prática não seja apenas para cumprir prescrições, e se tornar um fazer por fazer. Por isso, ao planejar minhas aulas esta questão estava presente orientando o meu fazer. Buscava trazer encantamento às aulas, buscando atividades que possibilitassem o interesse do educando.

Sentia-me muito realizada ao perceber que, apesar de nem sempre ter o retorno esperado da maioria dos estudantes, aqueles que conseguia atingir, tocar, fazer se envolver me inspiravam a continuar. Porém, essa tarefa não é tão simples de ser executada. E por vezes me senti frustrada por não ter atingido o objetivo da aula. Em alguns momentos, se quer conseguia expor a proposta da aula, porque a realidade de muitos dos educandos era tão dura, que o ensino e a educação para

eles não faziam sentido. Então, de 2012 a 2014, vivi tempos que exigiram de mim uma constante reflexão sobre o papel do professor e a necessidade de haver um professor que possa contribuir para a emancipação social do educando.

Diante dessas questões e adversidades a enfrentar, em 2012 senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos através da Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica, ofertada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim.

Meu projeto inicial para ingressar na especialização era sobre educação e cidadania. Mas ao longo do curso e com as leituras realizadas, consegui identificar que minha temática de pesquisa estava relacionada ao currículo e à formação docente. Conforme os questionamentos da profissão docente vinham à tona, cheguei à conclusão que gostaria de pesquisar sobre a formação de professores, a qual entendia ser uma das principais formas de pensar/formar um professor com clara convicção de seu papel. A pesquisa versava sobre formação de professores e análise curricular. O estudo tinha por objetivo verificar como se dá a formação de professores na UFFS - Campus Erechim, e teve como orientador Thiago Ingrassia Pereira. Para isso analisamos os Planos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, da referida Universidade.

Durante minha prática, observei a necessidade de haver profissionais críticos nas escolas, cientes de seu papel social, principalmente nos espaços de periferia, no intuito de emancipá-los, e torná-los agentes de sua própria história. Mas para que isso possa ocorrer deve haver um profissional com este perfil. Pois como pode o educador querer ensinar algo, ou melhor, como pode um professor querer tornar um aluno cidadão, conhecedor de seus direitos e deveres, e de seu modo de intervenção no mundo, se ele mesmo não o for?

Ao professor compete refazer a educação, reinventá-la e criar condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas. São muitas as exigências. No entanto, será que estes aspectos estão sendo observados nos cursos de licenciatura? Está se possibilitando a formação de um professor crítico e atuante? Diante do exposto foi realizada a análise curricular dos planos pedagógicos das licenciaturas, baseado nas leituras de Henry Giroux (1997),

Paulo Freire (2011), Michel Apple (1989), Pedro Demo (2009) e Moacyr Gadotti (1998).

Ao final concluímos que as disciplinas de formação da UFFS – Campus Erechim, oportuniza aos futuros educadores reflexão sobre a prática, e que a instituição tem grande preocupação com a formação de educadores críticos. E ainda, de acordo com a literatura consultada, que a qualidade em educação depende muito também, do compromisso do educador e que este busque o aprimoramento e que não seja um mero executor de programas.

Os textos, debates e seminários realizados na especialização foram muito importantes na minha caminhada. A formação continuada tem grande importância na nossa profissão. No entanto a dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho são questões que não podemos deixar de mencionar. Não há uma política de incentivo à formação continuada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Portanto, o professor que deseja dar prosseguimento aos estudos precisa saber que o fará com seus próprios recursos e sem garantias de um tempo dedicado exclusivamente a essa atividade. Dessa forma, após finalizar a especialização em 2013, dediquei-me exclusivamente à docência, e no início de 2014 passei no concurso para professor da rede estadual de ensino.

Pouco tempo depois, em abril de 2014, tive a surpresa de ser convidada para ser supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Interdisciplinar, da UFFS – *Campus* Erechim, sob a orientação de Halferd Carlos Ribeiro Júnior. Hesitei em aceitar o convite, pois como minha carreira docente ainda estava no início, não me sentia à vontade para acompanhar estudantes da graduação que estariam sob minha supervisão e orientação. Porém aceitei e foi uma experiência incrível. Tínhamos um grupo muito entusiasmado e nossa parceria foi muito intensa e produtiva.

O projeto teria fim com as medidas de cortes no orçamento dedicado à educação superior e incentivo ao magistério. Foi uma notícia triste, mas com o sentimento de dever cumprido. Era o momento de uma nova etapa. A experiência como supervisora do PIBID- Interdisciplinar e o contato com a Universidade, os debates e leituras, reascenderam o desejo de dar continuidade aos estudos. Essa troca entre escola e Universidade foi muito valiosa pois, a cada encontro tínhamos a leitura de um texto e realizávamos debate acerca do tema e, o fato do projeto ter caráter Interdisciplinar colaborou para a riqueza do projeto. Os textos, as atividades

propostas vinham sempre nessa perspectiva. E assim o conhecimento se ampliava, e fomentava a busca por mais.

Outra vivência fantástica foi em 2017, quando participei de uma seleção para Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (IFRS), e tive a felicidade de ser contratada. A experiência no ensino técnico e profissional, com colegas das mais diferentes áreas de atuação e formação acadêmica também foram impulsos para prosseguir nos estudos.

Eram recorrentes as reuniões e formações pedagógicas em busca de uma educação de qualidade. O grupo de professores era composto por doutores, mestres e profissionais técnicos das mais diferentes áreas, e as discussões eram muito prósperas.

Instigada pela participação no Projeto PIBID – Interdisciplinar, o contato com a Universidade, e pela experiência no IFRS – Campus Sertão, em fevereiro de 2018, me inscrevi para o processo seletivo de disciplinas isoladas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas para a disciplina de “Conhecimento, Cultura e Currículos Escolares”, da UFFS – Campus Erechim. Ao desenvolver a pesquisa sobre análise curricular dos planos pedagógicos na especialização, interessei-me ainda mais sobre o tema currículo e a disciplina isolada atendia ao meu objetivo. A disciplina buscou refletir sobre dois períodos históricos recentes no Brasil considerados “períodos democráticos”, entre os anos 40 e início dos 60 do século XX e, dos anos 80 até agora, procurando compreender a expansão da escolarização e a inserção do currículo como elemento central do processo de modernização da educação escolar e inclusão social.

Neste período em que frequentei a disciplina tive contato com autores como Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, que problematizaram a história do currículo para pensar a escolarização e as reformas educativas. Além desses autores, outras pesquisas relacionadas ao currículo e história social do currículo, instigaram a problematização do objeto de pesquisa e o interesse em ingressar no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Esse desejo se concretizou quando minha inscrição foi deferida em junho de 2018, e tive a alegria em ser aprovada e incluída como aluna da pós-graduação. Diante da realidade em que vivemos aperfeiçoar-se se torna imprescindível. Essa busca por ampliar os conhecimentos brota da necessidade que se impõe nesta

sociedade globalizada, mas também da busca por mais conhecimento, estar em contato com os novos debates, discursos e formas de interpretar o mundo, a sociedade, a escola. Devido ao meu envolvimento na escola, nos problemas por ela vivenciados, pesquisar sobre currículo, teorias e seus impactos na educação e nas pessoas, me estimulou. Ainda contribui o momento que vivenciamos no Brasil, de frequentes mudanças curriculares e novas propostas, onde compreendemos que analisar o currículo e sua construção social é essencial para que possamos desvelar interesses e refletirmos sobre a nossa prática docente.

Essas questões me conduziram a pesquisar sobre reforma educacional. A escolha pelo período foi construída através do contato com pesquisas, artigos e textos que tive quando aluna da disciplina isolada “Conhecimento, Cultura e Currículos Escolares”. Essa reforma foi construída em meio a um momento histórico importante no Brasil e no Mundo, onde disciplinas como História e Geografia foram foco de debate para atuarem na disseminação das novas ideias. Existe uma pesquisa relacionada ao ensino de História, realizada por Ribeiro Júnior (2018), mas não havia nada sobre o ensino de Geografia. Por ser professora de Geografia me interessei e me desafiei a pesquisar sobre esta reforma curricular e seus impactos no ensino de Geografia. Sendo assim, encaminhei a proposta de pesquisa para ingresso no Mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Halferd Ribeiro Júnior.

Atualmente, sou professora do ensino fundamental e médio e procuro conciliar a profissão docente com a pesquisa intitulada “Ensino de Geografia e Livros Didáticos de Aroldo de Azevedo na Reforma Curricular de 1951”.

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós - Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, está ligado à linha de pesquisa em “**Educação, Culturas e Cidades Contemporâneas**” e tem como objetivo analisar o currículo elaborado em 1951, através de uma reforma, e as implicações no ensino de geografia, buscando identificar a sua construção social, os embates ideológicos, políticos e de poder que estão imbricados no processo de construção e a repercussão nos livros didáticos elaborados posteriores à legislação.

Pois como diria Abud (2017), “[...] são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional. São também o caminho mais fácil para intervenção do poder público” (p. 14), pois se traduzem em novas concepções de escola, de ensino e de suas finalidades.

Nesse sentido, Goodson (1997) nos chama a atenção para observarmos que a seleção do que deve ser ensinado representa o desejo de controle social dos grupos que estão no poder. Por isso:

Uma história do currículo não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente [...]. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 11)

Logo, é necessário compreendermos como os grupos sociais se articulam para influenciar e pautar as políticas públicas, a fim de viabilizar que as suas concepções de mundo e valores ganhem a prescrição curricular, propiciando a sua divulgação no sistema de ensino, objetivando assim um tipo de homem e sociedade. Como diria Chauí (2008) o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. E para nós professores, é fundamental compreendermos essas intencionalidades para que, ao analisarmos as prescrições, possamos ter o desafio de repensá-las criticamente.

Nesse viés é que emerge meu interesse nessa temática de pesquisa, pois o professor e a escola materializam o currículo. Na visão de Apple (1989), ao analisarmos de forma crítica as prescrições, teremos o desafio de repensar essas visões e possibilitar que o avanço na área educacional não seja impedido por velhos postulados. Na perspectiva do autor, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não for questionado. No entanto, apesar de entendermos que a prática pode ressignificar o currículo, não se pode negar o caráter prescritivo dos documentos legais.

Diante do que foi exposto e principalmente pela minha trajetória acadêmica, o currículo foi tomando espaço nos meus questionamentos. E, a partir de leituras que realizei, foi se delineando o foco da pesquisa: a década de 50. Na década de 50, o currículo no Brasil foi alvo de debates em razão da inserção de camadas populares na escola secundária. Isso fez com que houvesse necessidade de organizar uma reforma curricular para atender a nova demanda social de educação. A ampliação do público escolar, que antes era composto pela elite brasileira, reascendeu algumas indagações como: educação para quê e para quem? E, qual seleção de conteúdos e metodologias dever-se-ia priorizar nas humanidades?

Pensando nessa reorganização do sistema escolar, elabora-se a Reforma Curricular Simões Filho, de 1951. Apoiando-se nessas reflexões, apresento os resultados de uma análise da Reforma Curricular de 1951, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia, componente curricular o qual leciono.

A escolha por essa reforma justifica-se, pelo contexto em que estava inserida, entre o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil Militar (1964-1985), tido como período de crescente democracia política no Brasil. Outro ponto que justifica é o “apelo” realizado pela UNESCO, devido ao contexto político internacional de pós-Segunda Guerra Mundial, em que propunha a criação de uma “compreensão internacional para a paz”, visando à diminuição dos patriotismos, à tolerância à diversidade cultural, necessários à criação de uma sociedade mais solidária e igualitária, propondo assim alterações nos sistemas de ensino, nos programas curriculares e nos livros didáticos.

Para tanto, é imprescindível compreendermos o contexto social e político em que o Brasil estava inserido e sua dinâmica curricular, bem como a dinâmica internacional. Diante disso, nos desafiamos a responder: de que maneira a reforma curricular de 1951, para o ensino de Geografia, se relaciona com o projeto de paz mundial propagado e a construção de uma sociedade com outros valores?

Assim, definimos os objetivos: pesquisar de que maneira a reforma curricular de 1951 para o ensino de Geografia se relaciona com o projeto de compreensão internacional para a paz, proposto pela UNESCO. Mais especificamente, investigar o processo de construção social do currículo de Geografia da Reforma Curricular de 1951; investigar de que maneira as concepções pedagógicas, que estavam em voga no período, influenciaram a seleção de conteúdos e as instruções metodológicas da Reforma Curricular de 1951; pesquisar o impacto das prescrições curriculares da Reforma de 1951 nos Livros Didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo.

Para responder a essas questões realizamos pesquisa bibliográfica sobre o contexto histórico-político e social, currículo, história da educação no Brasil e história do pensamento geográfico, buscando produzir uma reflexão sobre o problema da investigação. Em um segundo momento, a leitura e análise de documentos como: legislações – Lei Nº. 1.359 de 25 de abril de 1951, Portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que tratam da reforma curricular e também os livros didáticos posteriores à reforma e revistas anuais. Os livros didáticos analisados são da Companhia Editora Nacional. A editora se destacava no mercado editorial brasileiro,

principalmente com produção de livros didáticos e os livros são de autoria de Aroldo de Azevedo.

Por fim, realizamos a análise da reforma curricular de 1951, dos programas de ensino de Geografia e também o conteúdo dos livros didáticos à luz dos referenciais teóricos. Para análise do conteúdo dos livros didáticos, elencamos o termo raça e a questão racial, para observar como foram tratados nos livros de Aroldo de Azevedo e se houve, de fato, mudanças de visões que possibilitassem romper com os preconceitos da época, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e antirracista.

Utilizaremos principalmente os estudos de Ivor Goodson (1995; 2013), Kátia Maria Abud (2017) para tratar das reformas educacionais; Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Goodson (1995) sobre currículo; Antonio Carlos Robert Moraes (2007), Manuel Correa de Andrade (1987) sobre o ensino de geografia; Circe Maria Bittencourt (1993), Kazumi Munakata (1997) sobre os livros didáticos.

Iniciamos as discussões teóricas que envolvem o problema desta pesquisa. Para isso, organizamos a dissertação em três capítulos: Brasil nos anos 50; Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951; e O ensino de Geografia e os livros didáticos de Aroldo de Azevedo.

No primeiro capítulo, “Brasil nos anos 50”, abordamos a dinâmica de construção social da Reforma de 1951. Neste momento inicial, buscamos compreender o porquê da construção dessa reforma e de que maneira o contexto político, econômico e social, influenciaram os sujeitos que escreveram este documento.

No segundo capítulo, “Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951”, tratamos sobre o ensino de Geografia na reforma curricular de 1951, realizando primeiramente uma retomada das reformas anteriores à Reforma Simões Filho, onde buscamos identificar as finalidades e intencionalidades que existiam para o ensino de Geografia, a fim de identificar se houve rupturas ou permanências a partir de 1951. Para isso utilizamos a Portaria N. 1045 de 14 de dezembro de 1951, como corpus documental.

No terceiro capítulo, “O ensino de Geografia e os livros didáticos de Aroldo de Azevedo”, analisamos os livros didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo construídos após a reforma, onde buscamos salientar as concepções pedagógicas e teórico-metodológicas do autor. As publicações são da primeira série à quarta série

ginasial e variam do ano de 1952 a 1959. Analisamos o conteúdo das obras didáticas, tendo como referência a questão racial. No final, encerramos as discussões apresentando as considerações finais da pesquisa após a análise dos materiais selecionados.

Ainda, é importante destacar que essa dissertação foi elaborada em diálogo com o projeto *“Democracia e a Reforma Curricular de 1951: Concepções de Ensino de Livros Didáticos”* coordenado pelo Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior, que tem como objetivo apreender e desvelar as concepções de ensino e aprendizagem decorrentes da reestruturação curricular do ensino ginasial de 1951, tendo em vista o processo de redemocratização do Brasil após o Estado Novo, a fim de lançar reflexões acerca da indagação: de que maneira o Estado e a sociedade brasileira reorganizaram os pressupostos para o sistema de ensino e para a formação do cidadão tendo em vista a consolidação da democracia? Projeto aprovado e financiado por meio da Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal, Processo: 433482/2018-4.

CAPÍTULO 1: BRASIL NOS ANOS 50

Neste capítulo, trataremos sobre o contexto histórico da construção da Reforma Curricular Simões Filho de 1951 e sua dinâmica social de construção, com a finalidade de observarmos o jogo de forças de poder na construção do currículo e a consolidação de um tipo de currículo e visão de mundo.

Na década de 50, o país passava por uma série de transições: de país agrário-exportador para urbano-industrial; de regime populista e autoritário - correspondente ao Estado Novo (1937-1945) - para um período tido como democrático e de significativo aumento do público escolar. Na análise de Pizzato (2001), o Brasil se modernizava e queria sair da condição de país atrasado, abandonando seu modelo agroexportador para tornar-se um país industrial.

Para tanto, era necessário criar as condições para que esse país pudesse estar inserido nessa nova dinâmica do capital. Era fundamental, modificar também a educação, para atender aos interesses dos novos grupos de poder. Nesse sentido a renovação curricular torna-se relevante. Pizzato (2001, p. 05) salienta:

[...] as condições e características particulares de como a industrialização desenvolveu-se no Brasil e a consolidação capitalista na passagem para a fase industrial, na década de 30 e 60, contribuíram para assentar as bases da ideologia educacional e uma reorganização do sistema de ensino.

Além disso, o mundo vivenciava o pós-guerra e estava em pauta a discussão de como construir uma sociedade mais humanitária, a fim de inviabilizar outra catástrofe para a humanidade. Devido ao contexto político internacional, a UNESCO realizou um apelo às nações, em que propunha alterações nos sistemas de ensino, programas curriculares e livros didáticos, visando à diminuição dos patriotismos, a tolerância à diversidade cultural, necessários à criação de uma sociedade mais solidária, igualitária e democrática.

Nesse cenário traz-se o seguinte:

No início de seu último mandato, o presidente Getúlio Vargas nomeou Ernesto Simões Filho para a pasta do Ministério da Educação e Saúde (s.n.). Em seu discurso de posse, o ministro elencou os princípios de sua gestão, destacando a importância do ensino primário para a aprendizagem da leitura e do ensino secundário como o instrumento mais adequado para a formação inicial do cidadão (Simões Filho, s.n.). Nele ainda evidenciou como demanda o 'descongestionamento' dos programas do ensino

secundário; afirmando que sem o estudo das humanidades em base sólida não se poderia educar o Brasil, além de defender a permanência do latim e do grego no currículo (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p. 07).

Nessa conjuntura no Brasil, os debates se concentraram sobre a seleção cultural para a educação secundária e, portanto, as disputas em torno do currículo foram intensas, onde “[...] de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação” (SOUZA, 2009, p.73).

Ao identificarmos esse debate em torno do currículo, alguns questionamentos emergem: quais eram esses grupos sociais? Quais eram seus interesses? Por que o debate sobre currículo se tornou tão intenso, justamente no momento em que as camadas populares passam a ter mais acesso ao ensino secundário?

Para responder a essas e outras questões “devemos decompor e recompor o processo de fabricação dos currículos, de forma que venham à tona distintas opções e interesses, por vezes, igualmente distintos e em disputa” (MARTINS, 2017. p.59). Essa reflexão contribuiu para a metodologia deste trabalho, pois, a partir desse entendimento, buscamos identificar quais eram os grupos envolvidos na elaboração da reforma, quais eram os debates e quais foram suas repercussões.

Como salienta Romanelli (2010), a partir do momento em que o Brasil inicia um novo momento político e econômico, em que o país se torna urbano e industrial, a demanda social de educação muda de perfil e se amplia.

“As mudanças legais eram inevitáveis, pois representavam o reconhecimento formal de modificações no comportamento social na área da educação” (SPÓSITO, 1984, p.15). Significa dizer que a reforma era inevitável, era uma possível alternativa encontrada pelos governantes para resolver o problema da ampliação do público escolar pelas camadas populares. Pois não seria possível continuar com o mesmo ensino, propedêutico, erudito para os que seriam os trabalhadores braçais do país.

1.1 O CONTEXTO POLÍTICO

O contexto político da época, a década de 50, é marcado pelo retorno de Getúlio Vargas ao cargo da presidência, mas, dessa vez, por meio do voto popular, ou seja, partindo da aceitação do povo. Como diria Skidmore (1969, p. 108), este processo foi “[...] um belo resultado da estratégia eleitoral de Vargas”.

Esse período só foi iniciado, porque Vargas foi forçado a renunciar em 1945. Segundo Delgado (2011), o ano de 1945 no Brasil e no mundo foi marcado por uma série de acontecimentos. Até então, o Brasil vivenciava o período denominado: Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, por seu autoritarismo (DELGADO, 2011).

Delgado (2011) e Skidmore (1969) afirmam que a transição do regime autoritário para a ordem democrática, foi angariada pelo “clamor mundial por democracia” que vigorava ao final da Segunda Guerra Mundial.

A ditadura do Estado Novo começou a se esgotar tão logo os rumos da Segunda Guerra Mundial também começaram a mudar. A derrocada dos países do eixo e a iminente vitória dos países aliados, comprometidos formalmente com os valores da liberal democracia, influenciaram de forma determinante a queda do regime autoritário que vigorava no Brasil. O governo federal, [...] foi premido por diferentes pressões internacionais e nacionais, sentindo-se compelido - não por populares – a adotar medidas que “abrandassem” as práticas autoritárias por ele implementadas. O governo brasileiro tinha, portanto, intenções de dirigir o processo de transição definindo-lhe regras, etapas e processos. [...] ao governo só se apresentava uma alternativa: integrar-se ao processo em curso, procurando dirigi-lo, se não com rédeas curtas, ao menos com alguma eficácia. Somente esse recurso poderia evitar o afastamento definitivo de Getúlio Vargas do cenário nacional. Além disso, poderiam criar mecanismos de controle que garantissem a manutenção de bases materiais e simbólicas para a preservação do antigo poder na nova ordem institucional (DELGADO, 2011, p. 133-134).

O resultado da Segunda Guerra Mundial repercutiu no destino dos países que estavam alinhados com aqueles que saíram vencedores. Nesse sentido, a mudança de regime político e de planos de desenvolvimento econômico para o Brasil servia aos interesses dos países vitoriosos. Então, Getúlio Vargas vende uma imagem de democrático, que foi estrategicamente construída, no entanto se manteve articulado com as ideias conservadoras.

Fausto (2011) argumenta que fruto das mobilizações, reivindicações de alguns intelectuais e, principalmente da ação dos militares, Vargas foi forçado a promover as modificações no regime.

Em fevereiro de 1945, Vargas baixou o chamado Ato Adicional à Carta de 1937, fixando um prazo de noventa dias para a marcação das eleições gerais. Exatamente noventa dias depois era decretado o novo Código Eleitoral, que regulava o alistamento eleitoral e as eleições (FAUSTO, 2011, p. 212).

Foi assim que se deu início ao processo de democratização do país, com o retorno dos partidos políticos. Em pouco tempo, surgiram cerca de doze agremiações partidárias. No entanto, Delgado (2011 p. 134) enfatiza que apesar da lei garantir o pluralismo partidário, se configurou aqui “uma competição dicotômica, conduzida por um triângulo partidário”. Existiam três agremiações partidárias que dominavam o cenário político nacional, são eles: União Democrática Nacional (UDN), Partido Social Democrático (PSD) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Porém, mesmo com essas medidas, as suspeitas de que o ditador organizaria um novo golpe para permanecer no poder eram imensas. Houve o chamado “Movimento Queremista” que defendia a permanência de Vargas na presidência. Mas, os militares da época mobilizaram-se para depor Getúlio Vargas e garantir que as eleições seguissem seu fluxo normal.

Contexto político que, no ano de 1945, levou ao surgimento os três principais partidos que iriam existir no período de 1945-1965. Nas palavras de Fausto (2011, p. 213):

A antiga oposição liberal, herdeira da tradição dos partidos democráticos estaduais, adversária do Estado Novo, formou em abril, a União Democrática Nacional (UDN). A princípio, a UDN reuniu também o reduzido grupo de socialistas democráticos e uns poucos comunistas. A partir da máquina do Estado, por iniciativa da burocracia, do próprio Getúlio e dos interventores nos Estados, surgiu o Partido Social Democrático (PSD), em junho de 1945. Afinal, em setembro daquele mesmo ano foi fundado o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sob a inspiração também de Getúlio, do Ministério do Trabalho e da burocracia sindical. Seu objetivo era reunir as massas trabalhadoras urbanas sob a bandeira getulista.

Cabe destacar o retorno à legalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB), porém a agremiação comunista teria vida curta “em maio de 1947, em pleno clima de expansão da guerra fria, [...] Eurico Gaspar Dutra, determinou a cassação do seu registro” (DELGADO, 2011, p.136). Diante disso, os três partidos acima citados se destacaram e ocuparam a cena política, disputando o poder pelos treze anos que se seguiram até a interrupção da experiência democrática (DELGADO, 2011). Dessas agremiações partidárias surgiria a maioria dos candidatos à presidência da República.

Assim sendo, as eleições de 1945 contaram com a candidatura do general Eurico Gaspar Dutra, do interior do governo e representante da coligação PSD-PTB,

em oposição, Eduardo Gomes, apoiado pela UDN e Iedo Fiúza, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Eleito graças às bases políticas formadas por Getúlio Vargas, Eurico Dutra foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo. Empossado em 1946, ele vivenciou tensões e problemas. Já Getúlio Vargas foi eleito senador pelo estado do Rio Grande do Sul pelo PSD, e como diria Fausto (2011, p. 220), “foi um dos grandes vencedores das eleições de 1945”, pois “[...] as manobras para a sucessão presidencial começaram antes de Dutra completar a metade de seu mandato” (FAUSTO, 2011, p. 223).

Skidmore apontou que Getúlio Vargas costurou seu retorno ao poder desde 1947, onde começou a se articular na política para angariar votos e pessoas ao seu lado. Nesse período, Vargas garantiu o apoio de figuras como Ademar de Barros, governador de São Paulo pelo Partido Social Progressista (PSP), que tinha uma grande quantidade de votos da classe trabalhadora de SP, articulou-se com grandes políticos do Nordeste, até mesmo com representantes da UDN, de determinados estados brasileiros e isso fez com que sua candidatura ganhasse força (SKIDMORE, 1969).

De acordo com Skidmore (1969), nessa altura Vargas personificava um novo estilo político. Segundo o autor “misturando discrição, magnanimidade e tato, ele gradualmente conseguiu ir mudando sua imagem de Vargas ditador para a de Vargas democrata”. Uma imagem “alinhada” aos novos princípios que eram construídos no Brasil e no mundo do pós-guerra. Em seus discursos afirmava que estava surgindo “a democracia dos trabalhadores” e dizia “lutei e lutarei, enquanto tiver alento, contra os empedernidos e míopes apóstolos da involução, os apologistas da estagnação e do marasmo” (SKIDMORE, 1969, p. 107).

Todavia, esses discursos eram “superinflamados” e direcionados de tal maneira que defendessem a democracia e a população mais pobre. Ações intencionalmente planejadas para que o povo acreditasse nesses novos valores e conseqüentemente, acreditasse também que suas demandas seriam atendidas, fazendo com que o povo simpatizasse com essa nova imagem de Vargas.

Porém, para esse novo papel de político democrático, Vargas necessitava de um partido alinhado a esses ideais e, portanto, os seus esforços iniciais dirigiram-se à organização do PTB, que havia sido fundado sob sua inspiração e liderança em 1945 (SKIDMORE, 1969).

No entanto, “enquanto trabalhava para dinamizar este novo (sic) partido, Vargas cuidou de não esquecer os seus velhos contatos” (SKIDMORE, 1969, p. 103). O autor salienta que seu retorno ao poder se deu a partir de “uma atitude de conciliação entre os diferentes setores políticos que o apoiavam” e acrescenta, “não era apenas entre os políticos que Vargas construía os alicerces da sua candidatura” (SKIDMORE, 1969, p.104), havia também a opinião dos militares, que ele conseguiu costurar para tê-los como apoiadores.

De acordo com Skidmore (1969) “a estratégia de Vargas era clara: manter a lealdade dos tradicionais caciques políticos do interior, através do PSD, ao mesmo tempo em que conseguia força (sic) eleitoral por meio do PTB” (SKIDMORE, 1969, p. 103). A eleição de 1950 tinha como candidatos Brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN, Getúlio Vargas, pelo PTB, e Cristiano Machado, pelo PSD.

Assim se configurou a campanha eleitoral de Vargas e, em três de outubro de 1950, Getúlio Vargas saiu vitorioso. Vargas obteve 48,7% dos votos, A UDN de Gomes, em segundo lugar com 29, 7 % dos votos e o PSD de Machado, com 21, 5 %. Como diria Skidmore (1969, p. 108) “um belo resultado da estratégia eleitoral de Vargas. Essa estratégia vitoriosa assinalou, entretanto, um grande número de débitos eleitorais”.

Assim sendo, em 31 de janeiro de 1951, começava uma nova era de Vargas. O então presidente escolheu um ministério que refletia as diversas alianças da sua campanha eleitoral (SKIDMORE, 1969). O cenário político se desenhava de tal modo que:

O PSD saiu ganhando na disputa dos ministérios. Recebeu os ministérios da Fazenda, Relações Exteriores, Justiça, Educação e Saúde. O PTB ficou com um ministério apenas, o do Trabalho [...]. O PSP, de Ademar Barros recebeu o Ministério da Viação e Obras Públicas (SKIDMORE, 1969, p.110).

Percebemos que as forças políticas tradicionais, representadas pelo PSD, estavam com a maioria das pastas, e especialmente a da Educação, a qual nos interessa neste momento de pesquisa. Condição que diz muito a respeito do posicionamento de Vargas, visto que, o partido em questão estava ainda muito articulado com as velhas oligarquias conservadoras.

Diante disso emerge a seguinte questão: como pensar uma educação que atendesse às demandas e anseios da classe trabalhadora brasileira, frente ao

processo de industrialização e urbanização, com uma pasta formada por dirigentes políticos pelo PSD?

Nessa cena política, é que Vargas buscou governar. Conforme Fausto (2011), Vargas era forçado a governar em um mar de correntes contraditórias, com algumas forças políticas mais conservadoras e outras com ideais mais modernos. Interessamos saber que é dessa trama estratégica e de diferentes atores políticos que surgiriam as normativas no âmbito educacional.

1.1.1 Os partidos políticos

Segundo Delgado (2011), a aprovação da Lei Agamenon (Decreto-Lei nº 7.586) em 28 de maio de 1945, que dispunha sobre a organização do alistamento, sistema eleitoral e estipulava as regras para criação de partidos políticos, proporcionou o surgimento e a nacionalização das agremiações, especialmente pela redução de 50 mil para 10 mil assinaturas como exigência para o registro de novos partidos. O sistema pluripartidário, inaugurado a partir do decreto, contava com três principais partidos políticos na disputa pelo poder, como já assinalado.

Os três grandes partidos, PSD, UDN e PTB, compuseram a maioria das bancadas parlamentares na Câmara e no Senado até 1965. De acordo com a análise de Sikdmore (1969), neste período da política brasileira ocorria uma disputa entre “os de dentro” e “os de fora”.

[...] o contraste era expresso pelos termos “situacionistas” (donos do status quo) e “oposicionistas”. “Os de dentro”, eram aqueles que haviam apoiado Vargas tacitamente durante o Estado Novo e que representavam agora um farto manancial de votos para o candidato que lhes parecesse mais disposto a continuar as suas diretrizes básicas. “Os de fora”, eram aqueles que haviam sido excluídos do poder, em 1937, especialmente, os constitucionalistas liberais. Cada grupo merece uma análise mais detida (SIKDMORE, 1969, p. 80).

Entre “os de dentro”, que apoiaram Vargas durante o Estado Novo, estavam as siglas do PSD e PTB, e “os de fora”, os excluídos do poder, a UDN. A pergunta que nos interessa para as discussões dessa pesquisa é: quem esses partidos representavam?

O PSD reuniu em seus quadros os interventores do período do Estado Novo, os burocratas que administravam as empresas estatais criadas por Getúlio Vargas, proprietários de terras - entre eles fazendeiros de café - industriais e os trabalhadores urbanos. Todos esses grupos haviam gozado de alguns benefícios criados por Vargas (SIKDMORE, 1969).

Na eleição de 1950, o PSD era a maioria na Câmara. Elegeu 112 deputados federais, e nove senadores num total de 21. Nas eleições para os governos estaduais, o partido fez dez governadores. Dois elementos contribuíram para o bom relacionamento do PSD com a nova era de Vargas, pelo menos nos primeiros anos. Gustavo Capanema tinha sido ministro da Educação durante todo o Estado Novo e afinava-se bem com o presidente. Amaral Peixoto, governador do estado do Rio — eleito com 72% da votação — e genro de Getúlio, foi eleito presidente nacional do PSD em 1951, o que garantia o necessário apoio partidário às propostas governamentais.

A contribuição prestada pelo PSD a Getúlio Vargas nas eleições (...) traduziram-se na forte presença dos pessedistas no ministério, ocupando as seguintes pastas: Justiça — Francisco Negrão de Lima (31/1/1951 a 26/6/1953), Tancredo Neves (26/6/1953 a 24/8/1954); Relações Exteriores — João Neves da Fontoura (31/1/1951 a 19/6/1953); Fazenda — Horácio Lafer (31/1/1951 a 15/6/1953); Agricultura — Apolônio Sales (28/6/1953 a 24/8/1954); Educação e Saúde — Ernesto Simões Filho (31/1/1951 a 25/6/1953); Antônio Balbino (25/6/1953 a 2/7/1954); Educação — Edgar Santos (6/7 a 24/8/1954); Saúde — Miguel Couto Filho (6/7 a 24/8/1954). No Congresso, o PSD liderava a larga maioria do governo — formada por 112 deputados do PSD, 51 do PTB e 24 do PSP contra a ferrenha oposição da minoria — 81 deputados da UDN e 36 dos pequenos partidos (FGV, CPDOC).

Os pessedistas tinham como marca a capacidade de negociar com diversas correntes de opinião, fato que lhes garantiu a permanência no poder. Eram conhecidos como mestres da negociação da política brasileira (DELGADO, 2011). Dessa forma, o partido, conseguiu levar à frente muitos de seus projetos e deliberações. Sua aliança com o PTB, partido que mais crescia no período, também teve grande relevância para sua permanência no poder.

De acordo com Delgado (2011, p. 140), o PTB tinha em seu quadro “[...] operários e demais trabalhadores sindicalizados, e também [...] funcionários públicos que integravam a poderosa máquina do Ministério do Trabalho em todo o território nacional”. O partido foi formado basicamente por antigos dirigentes políticos que

consolidaram as leis trabalhistas no governo autoritário de Vargas, como Alexandre Marcondes Filho, Ministro do Trabalho de 1943.

Essas políticas garantiram o apoio dos trabalhadores urbanos que viram suas necessidades e questões sociais incluídas dentro do projeto do partido. Nos estudos de Delgado (2011), foi o PTB que apresentou programa mais nítido e bem definido quanto às metas e projetos, incluindo questões de ordem política e econômica, além de proposições de forte cunho social. A autora (2011, p. 143) destaca que:

No elenco de propostas que constituíram o Programa do Partido Trabalhista Brasileiro destacaram-se as seguintes metas entre outras:

- defesa do regime democrático e do voto universal;
- defesa dos princípios contidos na Consolidação das Leis do Trabalho;
- amparo da legislação social aos trabalhadores rurais;
- direito ao trabalho, a salário razoável e à jornada de oito horas;
- aprimoramento profissional e intelectual de trabalhadores;
- maior autonomia para entidades sindicais;
- aumento no nível de vida da população brasileira;
- educação primária obrigatória e gratuita;
- proteção ampla à maternidade e à infância;
- planificação econômica pelo Estado;
- melhor distribuição da riqueza;
- participação equitativa dos trabalhadores nos lucros das empresas;
- extinção dos latifúndios improdutivos, assegurando direito de posse da terra a todos os que queiram trabalhá-la;
- maior solidariedade entre os povos;
- defesa do direito de greve pacífica e distinção entre greve legal e ilegal.

Essas pautas atendiam aos anseios da classe trabalhadora, e conquistavam o voto de uma grande parcela da população. No entanto, apesar de o partido ter sido a sigla que representava Vargas no pleito, não foi através do voto desse grupo partidário que a vitória foi alcançada, o que foi decisivo foram os arranjos com o PSD, UDN e o apoio de Ademar Barros, do PSP (SKIDMORE, 1969)

Portanto apesar de eleger o presidente, nas eleições de 1950, devido aos arranjos que foram formados por Vargas, a sigla ficou com o menor percentual de representantes na Câmara e no Congresso. A bancada petebista alcançou 16,8% no Congresso.

Já a UDN, o partido oposicionista, incluía entre seus partidários muitos membros da elite política. De acordo com Delgado (2011, p. 137):

[...] sua composição inicial era diversificada, apesar de basicamente limitada às elites. Benevides classifica o conjunto de liberais que se reuniu na UDN da seguinte forma: a) as oligarquias destronadas com a revolução de 30; b) os antigos aliados de Getúlio, marginalizados depois de 30 e 37; c) os que

participaram do Estado Novo e se afastaram antes de 1945; d) os grupos liberais com uma forte identificação regional.

Como vemos este grupo era representado pela elite, que ora esteve ao lado de Vargas, ora se sentiu traído pelo governante. Eram os constitucionalistas liberais, entre eles estavam militares, proprietários de terras, membros da elite política brasileira, como Osvaldo Aranha e homens de negócio. De acordo com a autora, esse grupo tinha como marca o antigetulismo e tudo que se relacionasse a isso, assim como os partidos alinhados ao ideário de Getúlio.

O fato de esses partidos políticos terem sido fundados e influenciados por Vargas de 1945 nos faz entender que a marca principal desse governo foi o paradoxo, que se traduz em um período de transformações com permanências (DELGADO, 2011). Houve sim, uma série de acontecimentos que se traduziram em mudanças, como a alteração de regime e o retorno dos partidos políticos que configuram características democráticas. Porém, os representantes da política brasileira continuavam praticamente os mesmos do antigo regime, e por isso precisamos estar atentos às políticas que por eles foram instauradas.

Esse cuidado deve ser ainda maior, no que tange as políticas educacionais, principalmente, quando buscamos identificar se houveram realmente mudanças ou permanências de pautas e ideais. Desse modo, é preciso estar atento para identificar as tensões que ocorriam entre os diferentes grupos no poder, isso porque, elas são imprescindíveis para percebermos que, o que estava em jogo nesse momento eram projetos totalmente diferentes.

Pois, se de um lado havia um processo de luta para as conquistas de direitos sociais pautados na educação pública e gratuita para todos, como um instrumento de formação para a cidadania e a cultura. Por outro lado, havia uma preocupação política da manutenção do *status quo* como um mecanismo de controle social e garantia das minorias no poder.

1.2 O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

O cenário econômico que levou o país a passagem de modelo agrário-exportador para urbano-industrial foi o grande responsável por fazer solicitações à escola. Segundo Romanelli (2010, p.58):

[...] enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais.

Proposta educacional que coloca a escola brasileira como um espaço direcionado às elites e, portanto, pode ser entendida como privilégio a um pequeno grupo de pessoas. Isso porque a escola atendia às demandas das elites quanto a uma educação caracteristicamente baseada em um ensino propedêutico, sem função social a desempenhar.

Porém, esse cenário foi se remodelando de acordo com o surgimento das novas relações de produção e o crescimento dos centros urbanos.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. [...] Por outro lado, comparando um tipo de vida com outro, a proletarização representa progresso em relação à vida e ao trabalho nas economias de subsistência. É que o capitalismo gera, onde predominava esse tipo de economia, uma ampliação da oferta de trabalho assalariado. Isso, por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social de educação (ROMANELLI, 2010, p. 62).

Essa situação do Brasil fazia nascer novas aspirações sociais, relacionadas à educação. Na medida em que houve deslocamento crescente dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas e atividades industriais e, com isso vieram a crescer as ocupações terciárias (administração, transportes e serviços em geral), a leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda social de ensino se eleva, ao mesmo tempo em que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta (ROMANELLI, 2010). Esse processo iniciou na década de 30 e ao longo dos anos foi se acentuando.

Portanto, quando tínhamos uma situação de predominância do setor agrícola na nossa economia, relacionada a formas de produção rudimentares, e baixa urbanização, existia baixa procura à escola. Diferentemente do momento que vivenciávamos na década de 50 onde havia o crescimento urbano e da classe

operária e esta via na escola uma forma de ascender socialmente e, diante disso, as pressões sociais por educação aumentavam.

Spósito (1984, p.211) argumenta que:

A aspiração por melhores oportunidades educacionais, parte do conjunto de reivindicações de bens de consumo coletivo urbano, [...] por um lado expressava mais uma dentre as numerosas solicitações dos moradores de vilas periféricas destituídas desses benefícios, por outro, revestia-se de características que a tornavam diferente dos pedidos de água encanada, luz, policiamento e transporte. Enquanto grande parte dessas demandas incidia sobre melhorias que provocariam a curto prazo a elevação da qualidade de vida das populações subalternas ou, ao menos, tornariam mais acentuada as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. [...] Dessa forma, esses segmentos desprivilegiados acreditavam que, mediante matrícula de seus filhos em estabelecimentos mantidos pelo Estado, os seus anseios relativos à ascensão social poderiam ser melhor concretizados.

Para tal conquista, a autora salienta que eclodiu uma série de movimentos de bairros, além de mobilizações com a imprensa, para pressionar os representantes políticos pela expansão de estabelecimentos de ensino e vagas. E foi mediante às pressões populares que vimos ocorrer uma expansão indiscriminada de escolas secundárias e, conseqüentemente a expansão do público escolar, reconhecendo que essa expansão encontrava repercussão favorável na esfera política de estilo populista (SPÓSITO, 1984).

E é justo nesse momento, de significativo aumento do público escolar pelas classes populares, que os debates em torno do currículo se tornaram mais fortes. Os debates transitavam em torno da natureza do ensino secundário, “[...] formação das elites ou para o mercado de trabalho? Currículo humanista ou científico?” (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p. 05).

Para pensarmos essas questões relacionadas ao currículo, Silva problematiza dizendo que, a cada modelo de ser humano que se deseja construir terá um tipo de currículo pensado, pois na medida em que o currículo deduz o tipo de conhecimento considerado importante, resultará no tipo de pessoa que considera ideal, ou seja, “[...] a cada “modelo” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 1999, p.15), significa dizer que o currículo não é apenas conhecimento, é antes de tudo uma questão de identidade. No curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Mas para atingir tal

subjetividade, é realizada uma seleção de conhecimentos considerados ideais, por isso também estão imbricadas nesse processo de construção do currículo, as relações de poder, pois:

[...] Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas escolhas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p.16).

De acordo com o autor, ao analisarmos determinado currículo devemos nos perguntar: por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um tipo de identidade e não outro? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Sendo assim, podemos dizer que o currículo se torna um território disputado e contestado. Nesse sentido, Goodson (1997, p. 21), coloca que “[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Portanto, o currículo é um instrumento que valida as ações educacionais da escola, orienta e norteia as práticas pedagógicas, e por isso, ele é considerado um importante documento que, além de tratar do fazer docente, ele pode e deve tratar de questões de cidadania e igualdade, tendo em vista, sua função social de formação de sujeitos.

Em seus estudos Romanelli (2010) ressaltou que este debate surge muito em função da educação escolar ter estado nas mãos dos grupos católicos e escolas particulares, desde o Brasil Colônia até o início da década de 30. Para a autora, isso vem desde quando o ensino era propedêutico, enciclopédico e direcionado às elites e, a partir do momento em que o Estado é o maior agente regulador da educação, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e passou a construir o currículo.

Durante esse processo, diversos grupos sociais disputaram espaço nas discussões sobre o processo de reorganização educacional, a fim de demonstrarem seus interesses e princípios, principalmente os grupos citados, que tinham interesse em manter um ensino erudito, enciclopédico, tendo como público as elites (ROMANELLI, 2010).

Para assegurar os seus interesses e o seu projeto de educação, representantes do grupo católico associaram-se com o grupo das demais escolas particulares, participando ativamente dos debates e das disputas que promoveram as mudanças no sistema educacional [...] Bontempi Júnior (2006) também mostra que predominavam no jornal críticas ao processo de ampliação indiscriminada do sistema de ensino secundário e a ampliação dos institutos isolados de ensino superior, embora reconhecesse a importância da escola pública e laica. O jornal apontava veementemente a diminuição da qualidade do ensino e a má qualidade da formação dos professores e defendia o ensino humanístico. [...] Para Bontempi Junior, é perceptível que o discurso do jornal O Estado de S. Paulo, posicionava-se na defesa dos interesses da elite e da classe média urbana, resguardando os cargos sociais mais valorizados e remunerados para um pequeno grupo da sociedade, inclusive defendendo a restrição de acesso para o ensino secundário e superior (RIBEIRO JUNIOR; MARTINS, 2019, p. 06).

De acordo com os autores, esse período foi, de fato, um período de debates acalorados que envolveram grupos católicos e escolas particulares, mas, para, além disso, é necessário salientar a importância que teve o Colégio Pedro II (CPII) nessa discussão. Isso porque, o colégio foi um destaque nacional, referência de formação dentro do contexto social da época.

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros (Colégio Pedro II, Histórico do Colégio)

Como podemos observar o CPII, era uma instituição de renome e, portanto, de grande relevância social, principalmente pelos destaques que se formaram ali. No entanto, o acesso ao colégio era restrito e para isso era necessário prestar exames, que por sinal seguiam um método rígido de seleção.

1.2.1 O papel do Colégio Pedro II e os embates políticos para a construção do currículo

Até a década de 30, o CPII tinha a prerrogativa de elaborar os seus programas curriculares e de ser modelo para outras instituições de ensino. No entanto, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, esse papel ficou sob a responsabilidade do Estado e, com o reavivamento das discussões curriculares na

década de 50, foi manifestado certo descontentamento por parte dos professores do Colégio pela perda de prestígio conquistada ao longo dos anos.

Segundo Ribeiro Júnior e Martins (2019), a insatisfação foi manifestada através de um ofício, em abril de 1951, pelo presidente da Congregação do CPIL, professor Vandick Londres da Nóbrega. Poucos dias depois o professor catedrático de história, Roberto Bandeira Accioli, foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação e também, Nelson Romero, catedrático de filosofia, para o cargo de Diretor Nacional do Ensino Secundário.

O Conselho Nacional de Educação seria o responsável pela elaboração dos programas de história, por isso destacavam a importância da nomeação de Accioli, enquanto Romero seria o gestor para implantação da política do governo para o ensino secundário. Desse modo reiteravam representantes do colégio nos mais altos escalões de produção da reforma curricular e sua implantação no âmbito do ensino secundário (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS 2019, p. 07).

Diante do cargo que ocupava, Nelson Romero, em seu parecer de 03 de maio de 1951 solicitou ao Ministro:

[...] que fosse concedida autonomia didática para a Congregação do CPIL, considerando que este seria um órgão técnico e alegando que o ministério poderia dele dispor para as proposições dos programas das disciplinas para o ensino secundário. No mesmo parecer, Romero oficializou críticas à retirada anterior dessa prerrogativa à Congregação do Colégio (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p.07-08).

Sendo assim, o então Ministro Ernesto Simões Filho, através da portaria ministerial nº 614, de 10 de maio de 1951, convidou os professores catedráticos a contribuírem com o planejamento do currículo para todas as instituições de ensino desde que seguissem alguns princípios e estes fossem revisados pelo Ministério (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019).

De acordo com Ribeiro Júnior e Martins (2019), diante dos embates ideológicos e de poder na construção do currículo de 1951, o então Ministro da Educação Simões Filho, através da portaria ministerial nº 614, de 10 de maio de 1951, estabeleceu:

[...] que os programas de ensino fossem elaborados pela CCPII e expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde. Destinados a todos interessados no sistema de ensino secundário, como o próprio CPIL e, aos demais colégios no Brasil, bem como aos administradores do sistema, editoras e autores de livros didáticos, tal portaria reafirmava a posição do Ministério da Educação

como o órgão legítimo para expedição dos programas de ensino, explicitava que o CPII deveria submeter-se as orientações do Ministério, porém reconhecia a competência daquela instituição de ensino e o fato de ser um colégio padrão. (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p. 08).

Apesar de o Colégio ter a prerrogativa de elaborar os programas, conforme as orientações gerais do Ministério, Ribeiro Júnior e Martins (2019) destacam que a discussão em torno da reorganização curricular prosseguiu acalorada considerando o histórico e a competência da instituição como um estabelecimento de ensino padrão. E, portanto, para construir o currículo do colégio:

Foram realizados congressos e seminários para as discussões sobre o sistema de ensino, publicações em jornais e revistas especializadas sobre os princípios que os grupos em disputa desejavam que estivessem presentes no currículo, denotando que a construção da proposta curricular passou, naquele ano, a atingir demais setores sociais, tornando a discussão muito mais pública e deslocando um pouco dos debates entre a congregação do referido colégio e o ministério (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p.09)

As discussões ocorriam muito em função de alguns grupos entenderem que a legislação vigente se mostrava antiquada aos novos tempos, em oposição aos que defendiam a sua permanência. A lei vigente relacionada à educação ainda era do período do Estado Novo, a Reforma Gustavo Capanema de 1942. Para Werebe (1994 apud Braghini, 2005) existia uma inadequação entre as demandas do período e o currículo oficial, ainda regularizado pela legislação, de 1942, do ministro Gustavo Capanema. O autor esclarece que o país tinha se modificado e, no entanto, a legislação continua a mesma.

Spósito (1984, p.28) complementa dizendo que:

Absorvendo os maiores efeitos da expansão das oportunidades escolares, a educação secundária transformou-se em um dos pólos privilegiados para um exame das mudanças observadas no sistema de ensino [...]. O acentuado crescimento dos índices de matrículas nas escolas oficiais, possibilitando o acesso a setores cada vez mais amplos da população, gradualmente transformou as características desse nível da escolaridade.

É interessante identificarmos que essa dinâmica de disputa se traduz “[...] em outras concepções de escola, ensino e de suas finalidades” (ABUD, 2017, p.14), por isso o debate sobre currículo foi amplo, na década de 50. E as reformas educacionais se tornaram práticas do governo refletiam complexas tensões e

conflitos sociais. Nessa lógica, Martins (2017, p. 55) destaca a importância de entendermos o currículo como uma construção social e:

[...] pensá-lo em meio à crises e aos conflitos, visando consolidar elementos políticos, expressando visões de mundo sobre o ensino e práticas socioculturais em decorrência delas. O currículo não pode ser compreendido apenas como uma declaração de intenções e uma seleção prévia de conteúdos a formatarem um percurso de aprendizagem estudantil.

Tal proposição nos ajuda a entender que existem diferentes intencionalidades, e que não podemos ser ingênuos em pensar que a escolha de determinados conteúdos e livros didáticos ocorreram de maneira neutra. Por isso, Goodson (2013, p.13) alerta “para uma história social do currículo é necessário que o pesquisador esteja atento às dinâmicas sociais, políticas, econômicas de uma determinada conjuntura, as relações de poder, que viabilizam e legitimam a reorganização curricular”.

Sendo assim, “[...] as proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais” (ABUD, 2017, p. 17). Diante disso, Souza (2009, p. 73) complementa:

[...] o currículo é um artefato social e cultural e a sua história consiste em uma tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos através das instituições educativas. Nesse processo de seleção estão implicados interesses, concepções conflitantes de educação e currículo, lutas de poder e disputas pelo controle social.

Essa seleção, portanto, não é neutra e implica diferentes modelos de homem, sociedade, subjetividades e visões de mundo (SILVA, 1999). Nas palavras de Goodson (1995), a seleção do que deve ser ensinado, representa o controle social dos grupos que estão no poder e, portanto, em muitas vezes, à reprodução do *status quo*. Sendo assim:

Em 14 de dezembro de 1951 foi publicada a Portaria 1.045, em que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e as respectivas instruções metodológicas. [...] Os programas e as instruções metodológicas aprovadas em 1951 foram implementados a partir do ano letivo de 1952, ficando em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019, p. 13).

A partir de 14 de dezembro de 1951, então, a Reforma Curricular Simões Filho, entrava em vigor, modificando a Reforma Capanema de 1942, promovendo novos programas, orientações metodológicas e com isso, novas visões de mundo. Essas modificações na Reforma Capanema, legitimavam os anos de democracia política, entre o final de 1945 e 1961 (RIBEIRO JÚNIOR; MARTINS, 2019). De acordo com os autores, é neste período de renovação curricular e de considerável aumento da escolarização secundária que investigamos a contribuição do ensino de Geografia em tempos de crescente democracia.

Segundo Souza (2009, p. 83):

Não por acaso, a questão do humanismo esteve no cerne dos debates culturais e educacionais dos anos 40 e 50 do século XX. A catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então. O humanismo foi retomado por diferentes grupos sociais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretações do presente.

Há, portanto, um convite para rever alguns princípios que estavam em voga até a Segunda Guerra Mundial e que a sociedade entendeu que não deveriam mais existir. Diante do que foi destacado, resta saber se as prescrições colaboraram para um ensino de Geografia mais crítico e democrático? Se essas prescrições, foram levadas em consideração nos livros didáticos posteriores à lei?

Para compreendermos a contribuição do ensino de Geografia, é fundamental analisarmos as legislações anteriores, procurando observar quais eram as orientações para ensino de Geografia antes da Reforma Curricular Simões Filho, de 1951, para identificar se esta respondeu aos anseios do seu tempo. No capítulo a seguir trataremos de levantar essas questões de maneira mais específica a partir dos documentos que regiam o ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951 no CPII e assim levantar as discussões acerca do problema de pesquisa levantado por esta dissertação de mestrado. Além disso, buscamos costurar essas questões aos aspectos históricos discutidos neste capítulo.

Capítulo 2: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A REFORMA CURRICULAR DE 1951

Este capítulo, intitulado “O Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951” tem como objetivo investigar a história do pensamento geográfico no Brasil, bem como identificar as mudanças ou permanências no ensino de Geografia após a Reforma Curricular em tela. Desse modo, buscando debater e analisar as tensões do ensino da Geografia da época.

Desde seu surgimento enquanto disciplina, a Geografia foi um estudo destinado a atender os interesses políticos e ideológicos do Estado. De acordo com Melo, Vlach e Sampaio (2006), sua origem enquanto disciplina escolar, remonta à fundação do Estado-Nação alemão, e posteriormente do Estado-Nação francês. Conforme os autores apresentam:

No início do século XIX europeu, quando a Prússia almejava fundar o Estado-Nação alemão, o governo instituiu a formação básica para todos, com a exigência de aprenderem a língua nacional, a história e a Geografia na perspectiva do “amor à pátria” Carregada de uma função patriótica, a Geografia foi também institucionalizada na França após 1870, quando ficou comprovado que a Alemanha ganhou a guerra franco-prussiana porque seus soldados sabiam mais sobre o território disputado. Testada na Alemanha e depois na França, a Geografia se apresentava, então, com um valor inigualável de prestadora de serviços patrióticos para o Estado-Nação. Como o livro de LACOSTE (1993) a Geografia “serviu” primeiro para a guerra e conseqüentemente para preparar soldados. Assim, a Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. A partir de sua inserção na escola, ela passa a ter uma função: mostrar através de descrições, mapas com contornos do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas com o objetivo de formar o futuro patriota/soldado (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 02).

Nesse sentido, o ensino de Geografia na França e na Alemanha foi importante para o desenvolvimento do sentimento patriótico e como estratégia para a guerra, na medida que o conhecimento do espaço geográfico era considerado uma habilidade fundamental para o bom soldado, e, portanto, serviria ao objetivos do Estado-Nação, e provavelmente aos interesses da classe dominante. No Brasil, isso também ocorreu, a disciplina de Geografia também esteve carregada de uma função patriótica e sua institucionalização, também estava atrelada a essa dinâmica de valorização do país através de imagens que enaltecem o país, buscando criar laços de respeito à imagem da pátria.

A partir dos argumentos que apresentamos no capítulo anterior sobre a Reforma Curricular de 1951 é que indagamos sobre o papel do Colégio Pedro II e os debates do período para o ensino de Geografia. Também partiremos desse entendimento para tratar do pensamento geográfico e o papel da universidade, encerrando o diálogo do capítulo com as questões envolvendo as reformas curriculares e ensino de Geografia.

2.1 A GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E O PAPEL DO COLÉGIO PEDRO II

Iniciamos o diálogo contextualizando a institucionalização da Geografia como uma disciplina escolar, segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006), no Brasil isso ocorreu em 1837, no Colégio Pedro II. A Geografia era considerada fundamental para a formação dos bacharéis em Letras, título concedido pelo Colégio Pedro II aos alunos que se formavam em seu ensino secundário, em que estudavam latim, grego, francês, alemão, inglês, além de disciplinas de História, Filosofia. Essa formação humanística, junto com o ensino da Geografia, era considerada fundamental para a formação dos políticos, intelectuais e burocratas do Brasil.

[...] considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, sendo assim ganha o status de matéria quando passa a ser estudada em "aulas" preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito. [...] E aparece pela primeira vez como componente do "Programa" de conteúdos do Colégio Pedro II (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 03).

Segundo os autores, o Colégio Pedro II era a instituição modelo no Brasil, a escola padrão que formou importantes profissionais brasileiros, sendo assim é possível entendermos a valorização do ensino de Geografia no Brasil e o fato de a disciplina fazer parte dos programas de todos os colégios. Neste ponto, ainda é importante dialogar com as reflexões de Goodson, a presença da Geografia no Programa Curricular do Colégio Pedro II indica o lugar de prestígio e a importância social dessa disciplina no interior do projeto de formação de bacharéis e conseqüentemente das lideranças políticas, intelectuais e burocratas do país; ainda

indica e confirma o seu status de disciplina escolar, que entre outras coisas, pressupõe a manutenção e formação de cargos para geógrafos (ou profissionais de áreas afins), a criação de uma proposta de ensino, a produção e circulação de livros didáticos com conteúdos geográficos.

O Colégio Pedro II foi fundado com a intenção de copiar os Liceus franceses, e a Geografia vai ser incorporada na grade de matérias porque ela fazia parte das matérias escolares já consolidadas no Programa Escolar francês. A obrigatoriedade do Ensino da Geografia, de certa forma imposta pelo Colégio Pedro II, foi um salto na "carreira" escolar da Geografia, que passou a fazer parte dos programas de todas as reformas educacionais posteriores. Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 03).

A partir da incorporação formal da Geografia neste colégio padrão, é que, outras escolas passaram a incorporar a Geografia como uma matéria de caráter obrigatório e “de um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p.04). Destacamos que, nesse período, o ensino caracterizava-se pela descrição de lugares, memorização de diversas informações, por meio do "estímulo ao amor à pátria e exaltação de sua natureza”. Para Pizzato (2001, p.108):

O nítido feitio de formação geral que tinha o currículo do curso secundário no Brasil até os anos 30 definia, por sua vez, a finalidade da Geografia de fornecer informações genéricas, quase enciclopédicas, e muitas vezes apresentando muito mais a Geografia da França do que a brasileira.

Nessa perspectiva, a Geografia estava a favor da criação de um sentimento de valorização e defesa do território da nação, na medida em que seu ensino era pautado nas descrições físicas, desenvolvido de forma acrítica, pois não favorecia a compreensão das relações sociais no espaço geográfico, transformações e contradições. De acordo com Fernandes (2000) a característica principal nesse período, era a memorização de inúmeras informações e seu distanciamento da realidade, traduzindo-se numa Geografia acrítica.

Portanto, essa compreensão:

Ao ficar atrelada à descrição e explicação superficial e aparente da realidade, a Geografia pouco contribuiu para a compreensão do espaço geográfico como resultado da materialidade do trabalho, portanto, um

espaço resultante das contradições da sociedade [...]. A Geografia consolidou-se assim, como uma ciência a favor do Estado e manutenção do status quo (FERNANDES, 2000, p. 02, grifo do autor).

Desse modo, mais uma vez fica demarcado o uso exacerbado da Geografia para o desenvolvimento do patriotismo como uma ferramenta de manutenção e controle de poder perante a sociedade brasileira. De acordo com Romanelli (2010) esta forma de ensinar e aprender estava em consonância a aqueles que estavam destinados a este tipo de ensino e também ao modelo econômico do país: a uma minoria, correspondente à elite brasileira, voltada às atividades agrárias.

As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar [...]. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos (ROMANELLI, 2010, p. 34).

No entanto, esse modelo superficial do ensino da Geografia passou a ser questionado a partir do momento em que se passou a olhar a Geografia como ciência. Para Pinheiro (2003), isso pode estar relacionado à década de 30 como um marcador para o ensino em geral e, neste caso, para a Geografia enquanto ciência e para o ensino de Geografia no Brasil. Visto que, foi a partir desse momento que alguns postulados começaram a ser colocados em xeque.

De acordo com Pizzato (2001, p. 108):

Para a Geografia escolar brasileira o período [...] é significativo em termos de renovação, pois começa a se firmar uma orientação moderna no ensino da Geografia escolar, introduzindo profundas transformações em termos de finalidades e metodologias. O embate dá-se entre professores de tendência conservadora, que defendiam uma concepção clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica, e de outro lado, os professores que defendiam a renovação do ensino em termos de metodologias e conteúdos.

Para a autora, ao tratarmos da renovação da Geografia, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, um professor do Colégio Pedro II, formado na França e autor de livros didáticos no Brasil, não pode deixar de ser mencionado. Apesar de não ser geógrafo, sua obra foi muito importante para a renovação da Geografia no Brasil. Baseado nos estudos da “Escola Nova”, em 1925 publica o livro *Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)*, no qual se preocupava em tratar a Geografia no âmbito da ciência moderna, onde propôs que o

ensino ocorresse partindo do conhecido para o desconhecido, defendia no seu livro o ensino da Geografia Pátria, como ponto de partida para o estudo de outros lugares do globo.

Segundo, Mello, Pereira e Pizzato (2018), as pesquisas mais recentes reconhecem a importância e atuação de Delgado de Carvalho na constituição da Geografia escolar moderna, mas demonstram que foram limitadas. De acordo com Pinheiro (2003), Delgado de Carvalho não conseguiu ultrapassar o estudo das relações entre o homem e o meio, valorizando o estudo das características naturais, deixou a sociedade em segundo plano como objeto de estudo da geografia, dando à natureza um caráter de base para a compreensão dos fatos humanos:

As pesquisas realizadas por Pereira (2019) ainda sinalizam que livros didáticos de Delgado de Carvalho, apesar da proposição de um ensino dito “moderno”, também apresentam uma série de descontinuidades que remetem a práticas e discursos vinculados aos ideais de uma escola dita “tradicional” e mnemônica. O pesquisador aponta, por exemplo, que ao analisar manuais de Delgado de Carvalho, o denominado “método regional” não se configura de fato como metodologia de ensino que perpassa toda a obra didática e sua análise, ao contrário; o “método regional” se materializa como um conteúdo programático de uma série específica, como uma nova divisão geográfica a ser ensinada, mantendo inclusive outros conteúdos e textos de teor mnemônico (MELLO; PEREIRA; PEZZATO, 2018, p. 25)

Embora encontremos críticas em relação às contribuições de Delgado, não podemos negar que houve uma renovação no modo de ensinar e pensar a Geografia no Brasil e, à vista disso, suas proposições foram elucidadas na primeira legislação que estruturava o ensino no país, a Reforma Francisco Campos de 1931.

2.1.1 O pensamento geográfico e o papel das Universidades

Até o início da década de 30, o Brasil não tinha professores formados, especificamente em Geografia. Ao contrário de outras disciplinas, onde o conhecimento acadêmico foi transferido para a escola, a Geografia no Brasil teve um processo inverso: ela inicia na escola, como conhecimento estratégico, e depois é ela é pensada na Academia (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Como já mencionado, a institucionalização da Geografia como disciplina obrigatória iniciou pela influência do renomado Colégio Pedro II. Este por sua vez foi fundado com a intenção de copiar os Liceus franceses e a Geografia vai ser

incorporada no currículo do Brasil porque ela fazia parte das matérias escolares já consolidadas na escola francesa.

Outro aspecto importante a se mencionar é que, antes da institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica e como ciência, quem produzia e discutia Geografia eram os professores do ensino secundário. Deste modo, os livros de Geografia entre o final do século XIX e começo do XX, eram copiados integralmente, seguindo o modelo francês e somente depois foram adaptados, introduzindo dados sobre o Brasil. Essa informação elucida o aspecto acrítico, mnemônico e seu distanciamento da realidade, no ensino de Geografia no Brasil.

No entanto, o estudo e o ensino de Geografia do Brasil, em nível superior começam a ser pensados e discutidos, a partir de 1934 e 1935, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo (USP), e em 1935, com a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), além da criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Rio de Janeiro.

Batista (2018, p. 08) argumenta que a década de 30 é um marco para o pensamento geográfico no Brasil, pois a instituição do curso de nível superior de Geografia contribui para a formação de profissionais e professores específicos dessa área do conhecimento. Conseqüentemente, tal formação discutia as bases do pensamento geográfico e reflexões sobre o seu ensino.

[...] trata-se de um marco na história do pensamento geográfico brasileiro. [...] a legitimidade de um curso superior em Geografia daria à carreira docente dessa matéria, no Brasil, uma especificidade até então inédita, posto que se oportunizaria que o magistério poderia ser profissionalizado, preparando intelectual e didaticamente os profissionais para que fossem devidamente habilitados para a sala de aula. É amplamente sabido que o quadro da docência geográfica era composto por professores leigos e/ou oriundos de áreas como o Direito e Engenharia.

Concordamos com tal perspectiva, pois observamos que o fato de haver um curso superior de Geografia no Brasil possibilitou um espaço para debater a ciência geográfica e o ensino de Geografia, que até então não existia. Isso qualificou os professores que iriam atuar no ensino secundário, pois como vimos não haviam professores formados especificamente, em Geografia, até a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP.

No entanto, como é perceptível, a constituição do primeiro curso superior de Geografia no Brasil, indica a ausência de professores específicos de Geografia para atuar nesse curso. Desse modo, para viabilizar a execução de tal projeto educativo, o governo buscou atrair pesquisadores e professores de outros países para atuar no Brasil e compor o quadro de professores. Nesse sentido, os professores e pesquisadores franceses foram estimulados a participarem da implantação do curso de Geografia no Brasil.

[...] o governo foi buscar no exterior, sobretudo na França, professores para a instalação do curso superior de Geografia no Brasil. Os nomes mais significativos foram: para São Paulo, Pierre Deffontaines (1894-1978), Pierre Mombeig (1908-1987) e Emmanuel De Martone (1873-1955) e no Rio de Janeiro, Francis Ruellan (1894-1975), Andre Gilbert, entre outros (PINHEIRO, 2003, p. 46).

Segundo Pinheiro (2003), Pierre Mombeig e Ruellan foram os professores que permaneceram mais tempo no Brasil. Eles compartilhavam da perspectiva geográfica do modelo de Vidal de La Blache, que dava ênfase aos aspectos físicos, em detrimento dos demográficos e econômicos. Mombeig teve grandes contribuições para o ensino e a pesquisa de Geografia no Brasil, pois orientou vários trabalhos acadêmicos no Brasil, e montou um grupo de pesquisadores, dentre eles: Aroldo de Azevedo.

Pinheiro (2003) destacou que apesar de significativa contribuição desses professores, as dificuldades de financiamento para o ensino superior no Brasil, foram impeditivas para continuidade desses profissionais. E, diante dessa realidade, aos poucos eles foram sendo substituídos por professores brasileiros, que tinham se formado e especializado. Para tornarem-se catedráticos efetivos do ensino superior, os professores deveriam apresentar teses de cátedra e teses de doutoramento. Um desses professores foi Aroldo de Azevedo, que apresentou tese de cátedra, e se tornou professor efetivo da USP.

Aroldo de Azevedo escreveu os livros didáticos que estamos analisando. Seus escritos refletem a influência da escola francesa, dos professores que por aqui passaram e conseqüentemente o modelo Lablachiano. De acordo com Pinheiro (2003, p.49) o livro didático de Aroldo de Azevedo pautava-se na descrição do meio físico, seguido da apresentação de dados humanos e de análises das atividades

econômicos do local. Ainda destacou que tal perspectiva geográfica esteve na base de programas e livros didáticos de Geografia, inclusive os de Aroldo de Azevedo.

[...] baseado na Geografia Regional de Vidal de La Blache, [...] várias teses nas décadas de 40 e 50 na USP, [...] caracterizavam-se por trabalhos em que os geógrafos analisavam o meio físico e, depois, lhe sobrepunham os dados humanos e, finalmente, analisavam as atividades econômicas. A prática acadêmica se refletira e predominava no ensino de Geografia das escolas primárias e secundárias, como um modelo para a organização dos currículos, dos programas e dos livros didáticos. Aroldo de Azevedo (1910-1974) produziu vários livros didáticos sob esse modelo para a Geografia do Brasil, utilizados no ensino médio.

Nesse sentido, havia sintonia entre essa perspectiva geográfica e do ensino da Geografia que postulava a descrição do espaço, a memorização de dados e informações. Nesse aspecto, concordando com as reflexões de Lacoste (1989), aparentemente o ensino da Geografia, nesses moldes, era um saber sem utilidade. Para Pinheiro (2003) esse modelo de ensino está pautado na Geografia Tradicional, onde a ênfase é dada aos elementos físicos do espaço geográfico utilizando a descrição como procedimento. Segundo o pesquisador, esta forma de ensinar Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante, privilegiando situações gerais e abstratas.

Para Pinheiro (2003), o saber transmitido pela Geografia Tradicional, baseado na descrição, elimina o raciocínio e a compreensão, levando o ensino à mera listagem de conteúdos. Sob este aspecto, Melo, Vlach e Sampaio (2006, p. 05) argumentam que com a criação do curso universitário de Geografia, essa disciplina possibilitou a formação de profissionais específicos para essa área do conhecimento, refinamento do seu objeto de estudo, e o fortalecimento de sua cientificidade.

Com a abertura dos cursos universitários de Geografia, tem-se o começo de uma nova fase, a acadêmica/universitária, com professores e alunos preocupados em desenvolverem a Ciência Geográfica, e torná-la cada vez mais independente, com seu próprio objeto de estudo e, ao mesmo tempo, mais "útil" à sociedade.

Nesse sentido, o fortalecimento da Geografia, com a criação de um curso superior no Brasil, não rompeu imediatamente com a perspectiva tradicional do Colégio Pedro II, na medida em que tanto na USP quanto no CPII, as bases para as reflexões do conhecimento geográfico assentavam-se na perspectiva francesa. Fica

claro, desse modo, que a criação do Curso de Geografia na USP, não trouxe mudanças significativas no ensino de Geografia de imediato, mas possibilitou a construção de um espaço fecundo de diálogo, crítica e reflexão sob os quais se alicerçaria o ensino de Geografia posteriormente.

2.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Até 1930 não existia a preocupação de construção de uma ampla rede de ensino público secundário por parte do Estado. A Reforma Francisco Campos é considerada a pioneira nesse setor, com a construção de uma escolarização padronizada de ensino secundário. Nesse sentido, Romanelli (2010, p. 133) sinaliza “[...] o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (ROMANELLI, 2010, p. 133).

A Reforma Francisco de Campos regulamentou o ensino secundário, que até então não tinha uma organização e nome específico. De acordo com Maria Tetis Nunes (apud Romanelli, 2010) “Ela é, teoricamente, uma grande reforma. Efetivamente, creditasse-lhe, entre outros méritos, o de haver dado estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior” (ROMANELLI, 2010, p. 133).

A reforma estabeleceu normas e organizou o ensino secundário da seguinte forma: o ensino secundário foi dividido em duas etapas, o fundamental (5 anos) e o complementar (2 anos), estabelecendo a obrigatoriedade do curso secundário para ingresso no ensino superior. Segundo Romanelli:

[...] o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Matemáticas e Engenharia (ROMANELLI, 2010, p. 137).

Em relação à organização curricular, A Reforma Francisco de Campos adotou uma distribuição balanceada de estudos científicos e clássicos, em seu ciclo fundamental procurou dar formação básica geral e, em seu ciclo complementar, estruturou-se como curso propedêutico. Romanelli (2010) aponta que, embora apresentando um caráter inovador na medida em que traça diretrizes ao ensino, a

Reforma Francisco Campos é conservadora, pois consolidou o dualismo de quem irá desempenhar atividades manuais e quem irá desenvolver atividades tidas como intelectuais, sendo assim reforçou o elitismo.

Para a autora, no plano do discurso, a reforma tinha como finalidade a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional. Contudo seu currículo era notadamente enciclopédico e havia um sistema de avaliação rígido e altamente seletivo, devido ao número de exames e provas. Nesse período, a formação para as carreiras técnico-administrativas passava pela formação humanística, bacharelesca, mais do que pelos aspectos técnicos, de certo modo, em conformidade com o projeto inicial político de industrialização e urbanização do Brasil.

De acordo com Romanelli (2010) o currículo ficou assim dividido nas séries ginásiais: Português, Latim, Geografia, História, Matemática e Desenho em todas as séries; Francês nas 03 primeiras; Inglês da 3ª a 4ª; Ciências Físicas e Naturais nas 02 primeiras; História Natural da 3ª a 5ª e; Física e Química, nas 02 últimas.

Com relação à disciplina de Geografia, a Reforma Francisco Campos assegurou a sua presença nas cinco séries do curso fundamental e propôs o método ativo como a proposta metodológica, como a mais adequada para o seu ensino. No entanto, segundo Pizzato (2001), embora a proposta metodológica preconizasse a observação da natureza, a realização de excursões como atividade, a fim de desenvolver o senso de observação dos alunos, a aulas de Geografia restringia-se principalmente a atividades realizadas em sala de aula.

[...] conciliando dois elementos fundamentais da época: a Geografia moderna e a educação. Incorporou as idéias(sic) de [...] pedagogos defensores dos métodos ativos, que prescreviam o ensino realizado em contato com a natureza, que apuraria a capacidade de observação e tornaria mais sólido o conhecimento em contato com a realidade objetiva. A excursão passa a ser vista como um dos principais recursos didáticos. Porém, a despeito da legislação, permaneceu nas salas de aula a prática pedagógica há muito consolidada (PIZZATO, 2001, p. 11)

A prática consolidada, a qual a autora se referia, era a de decorar nomes e lugares, responder questionários, copiar contornos de mapas existentes nos atlas, que tinha como principal metodologia de ensino a aula discursiva e expositiva. Essas práticas nada se assemelhavam ao modelo pensado para a Geografia na reforma em questão (PIZZATO, 2001). O ensino de Geografia continuava arraigado à

Geografia tradicional, que já era consolidada nas escolas e os professores estavam habituados.

Apesar de haver críticas ao ensino de Geografia do período, Pizzato (2001) argumenta que as mudanças discursivas com relação ao método de ensino configuravam como grandes ganhos ao final da reforma de 1931 e demonstra que a adesão às novas orientações curriculares nem sempre ocorre de imediata. Elas se misturam e por vezes há o predomínio de uma, por vezes de outra.

Para Pizzato (2001), tal perspectiva de ensino, ainda que na legislação, teve curta duração, pois na Reforma Capanema (1942), no bojo da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, a proposta para o ensino de Geografia passa pela reformulação de suas bases, ensinar para a pátria.

As novas políticas a serem implementadas deveriam ser baseadas na doutrina que orientava o novo governo. Isto é, a “doutrina do Estado” marcada pela centralização e uniformização. Em 42 entraram em vigor as Leis Orgânicas do Ensino, sob iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, as quais demonstraram toda uma concepção de “educar para a pátria”, distanciando-se dos princípios escolanovistas que eram os de “educar para a sociedade” (PIZZATO, 2001, p. 112).

A Reforma Capanema regulamentou o ensino secundário de 1942 a 1961. A partir da análise de seus objetos e proposta curricular postulava um ensino ancorado nas perspectivas de patriotismo, literário, acadêmico e humanista, a fim de fundamentar a formação da elite dirigente do país. Para garantir a sua aceitação e aplicação pela comunidade de professores, adotou como estratégia a realização de exames para obtenção da aprovação e para o certificado de conclusão de curso, o que possibilitaria o acesso ao ensino superior (ROMANELLI, 2010).

A 9 de abril de 1942 era promulgada a chamada Lei Orgânica de Ensino Secundário, mediante o Decreto-Lei 4.244. Na exposição dos motivos pelos quais o governo a promulgava, Gustavo Capanema assim se pronunciava, segundo citação de Maria Tetis Nunes: “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão de problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que os acompanhem, cerquem ou ameacem, em ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (2010, p. 160).

Romanelli (2010) destaca que a legislação refletia também o momento político pelo qual o Brasil passava tempos de regime populista e autoritário, correspondente ao Estado Novo, e também no bojo da Segunda Guerra Mundial, em que estava em pauta a reorganização de sistemas de ensino que defendia a honra e a moral da nação. Romanelli argumenta que nesse momento havia uma tensão no sistema de ensino. A construção de uma escola secundária voltada para as camadas que acessavam as novas oportunidades de emprego em consonância com o projeto de industrialização e urbanização do país, ou a manutenção da escola, tendo como base a economia agrário-exportadora, que precisava de mão-de-obra, qualificada para os postos políticos e burocratas do governo.

[...] vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios de populismo nacionalista [...] e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista” (ROMANELLI, 2010, p.163).

Vejamos como ficou a distribuição das disciplinas:

Quadro 1 – 1º ciclo: Ginásial com 4 séries

Disciplinas	Séries
Português	I II III IV
Latim	I II III IV
Francês	I II III IV
Inglês	II III IV
Matemática	I II III IV
Ciências Naturais	III IV
História Geral	I II
História do Brasil	III IV
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III IV
Trabalhos Manuais	I II
Desenho	I II III IV
Canto Orfeônico	I II III IV

Fonte: Romanelli, 2010, p. 161. grifo nosso.

Quadro 2 - 2º ciclo: Ginásial Curso Clássico - 3 séries

Disciplinas	Séries
Português	I II III
Latim	I II III
Grego(optativo)	I II III
Francês	Optativo
Inglês	Optativo
Espanhol	I II
Matemática	I II III
História Geral	I II
História do Brasil	I II
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III
Física	II III
Química	II III
Biologia	III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli, 2010, p. 162

Quadro 3 - 2º ciclo: Ginásial Curso Científico - 3 séries

Disciplinas	Séries
Português	I II III
Francês	I II
Inglês	I II
Espanhol	I
Matemática	I II III
Física	I II III
Química	I II III
Biologia	II III
História Geral	I II
História do Brasil	III
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III

Desenho	II III
Filosofia	III

Fonte: Romanelli, 2010, p. 162.

Os quadros mostram que havia a predominância de um ensino erudito, enciclopédico. Como é possível observar, a disciplina de Geografia estava distribuída em todos os ciclos e séries. De acordo com Araújo (2012, p. 106), seu programa curricular estava organizado da seguinte forma:

O curso básico assim se distribuía: 1º. Ciclo 1ª série: Geografia Física dos Continentes e Oceanos; 2ª série: Geografia Humana dos Continentes e Países; 3ª série: Geografia Geral do Brasil; 4ª série: Geografia Regional do Brasil; 2º. Ciclo 1ª série: Geografia Física e Geografia Humana; 2ª. Série: Geografia das Principais Potências; 3ª. Série: Geografia do Brasil.

Percebe-se que a Geografia garantiu o seu espaço no currículo secundário, com presença em todas as séries do Ensino Secundário. Nesse momento de guerra, ainda é interessante apontar que a distribuição nas séries garantia o estudo específico do ensino de Geografia do Brasil. Ainda há indícios da presença de debates sobre a Geografia e o seu ensino, na medida em que há diferenciação entre Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. Por outro lado, para além do debate em si da Geografia, no corpo da legislação sobre o ensino, há a indicação explícita de que o ensino da Geografia deve contribuir para o fortalecimento do sentimento patriótico de defesa da nação, o que mostra reverberações dos debates acalorados no bojo da Segunda Guerra Mundial.

De fato a Geografia passou a ganhar uma grande valorização nesse período, articulando um programa curricular mais específico e pautado na legislação brasileira vigente, Lei nº 4.024 de 9 de abril de 1942, que em seu artigo nº 24 trata que o ensino da Geografia deve estar voltado:

§1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de Geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil e a Geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de História do Brasil e de Geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

Esses pressupostos estavam de acordo com as finalidades da Reforma tendo em vista que ela estava pautada na ideia de formação patriótica e humanista. Questões elucidadas no Decreto Lei, quando declara que:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles(sic) acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. [...] o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica. É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a fôrça(sic) de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fôsse (sic) incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um dêles, (sic) a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la (BRASIL, Decreto Lei nº 4.024 de 9/04/1942, Exposição de Motivos)

A partir da leitura e análise desses documentos e as contextualizações já debatidas nesta pesquisa, fica nítido o caráter prescritivo do ensino de Geografia na perspectiva do nacionalismo patriótico, tendo em vista o seu potencial para essa construção e, portanto, pode-se dizer que a Reforma não trouxe mudanças significativas para o ensino da Geografia como uma ciência, mas não se pode negar que a reforma deu visibilidade à disciplina.

Ao encontro dessas questões, Pinheiro (2003) salienta que a reforma adotada não promoveu mudanças substanciais nos programas de ensino de Geografia. Os conteúdos continuaram extensos, obrigando os alunos à memorização de dados e dos fatos geográficos, repetindo vários problemas dos programas anteriores. Apesar

disso, o autor sinaliza alguns avanços no trato metodológico, baseados na Geografia de orientação moderna.

Nesse sentido, Goodson (1997) enfatiza que entender o papel da reestruturação curricular a partir da estabilidade ou mudança de algumas disciplinas, possibilita visualizar os objetivos sociais mais amplos de uma disciplina escolar, bem como o controle social por parte de grupos que estão no poder, demonstrando assim o papel simbólico de uma mudança curricular. Por isso não podemos negar o caráter prescritivo do currículo e dizer que o importante é a prática em sala de aula.

2.2.1 A reforma Simões Filho e os debates acerca do ensino de Geografia

O ensino de Geografia, na Reforma Gustavo Capanema de 1942 é reflexo do seu tempo; do modelo implantado pelos professores da escola francesa e do início do desenvolvimento da pesquisa sobre o estudo e o ensino de Geografia no Brasil, onde havia o predomínio da Geografia tradicional:

[...] caracterizada pela dicotomia e fragmentação, gerando um conhecimento mnemônico e sem atrativos, como um conhecimento a serviço do Estado e das grandes empresas capitalistas, [...] que, utilizada na escola, produz e reproduz um saber aparentemente sem utilidade, mas atendendo plenamente aos objetivos das normas da "positividade do conhecimento". (PINHEIRO, 2003, p. 125)

Compreender que o ensino de Geografia era pautado em um conhecimento que não inter-relaciona os elementos físicos com os humanos, centrado na descrição e memorização de nomes e lugares e que não aborda as contradições do capitalismo, é importante para elucidar se tivemos avanços ou permanências na reforma de 1951.

Sendo assim, nos questionamos: será que o ensino de Geografia conseguiu atingir mudanças significativas na passagem de 1942 para 1951? Apesar de estar numa conjuntura diferente daquela do pós-guerra, foi possível transpor os postulados de Geografia há tanto tempo arraigados no ensino? O apelo realizado pela UNESCO teria respaldo na legislação brasileira, mais especificamente no ensino de Geografia?

Para Andrade (1987, p. 95), este período “conduziria os geógrafos a fazerem uma revisão nas categorias científicas que utilizavam e de promoverem grandes polêmicas em torno da transformação do conhecimento e do estudo da Geografia” Para ele, “a Guerra de 1939\45 provocou a destruição da economia e das cidades da maior parte dos países europeus; velhos valores sociais e morais desapareceram e a destruição material provocou a necessidade de reconstrução” (ANDRADE, 1987, p. 94).

Evidencia-se, assim, o impacto do pós-guerra na Geografia, acarretando algumas ponderações sobre seus princípios científicos e filosóficos. Nas palavras de Pizzato (2001, p.107), “essas décadas marcam a consolidação de uma orientação moderna para a Geografia”, denotando um embate entre professores que defendiam uma perspectiva de ensino da Geografia com base na descrição do espaço e da memorização, enquanto outros propunham uma renovação da seleção de conteúdo e de metodologias de ensino.

Para a Geografia escolar brasileira o período [...] é significativo em termos de renovação, pois começa a se firmar uma orientação moderna no ensino da Geografia escolar, introduzindo profundas transformações em termos de finalidades e metodologias. O embate dá-se entre professores de tendência conservadora, que defendiam uma concepção clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica, e de outro lado, os professores que defendiam a renovação do ensino em termos de metodologias e conteúdos (PIZZATO, 2001, p. 108).

Podemos verificar que havia diferentes concepções teórico-metodológicas que geravam uma disputa. Havia aqueles que tinham o desejo de modificá-la e outros preocupados em manter o ensino como estava. De acordo com Braghini (2005), nesse período ainda tivemos os seguintes acontecimentos: o crescimento urbano-industrial, acompanhado pelo aumento da demanda social por educação e um dado interessante, a retenção ou abandono da escola por esses estudantes, provindos das classes populares.

Dados que, de acordo com o Censo Demográfico de 1951 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira era de 51.944.397 habitantes. Do total, 33.161.506 residiam na zona rural, correspondendo a 63,84% da população, e 18.782.891 residentes na zona urbana, correspondendo a 36,16% da população brasileira.

A partir desse montante, comparamos os dados trazidos por Romanelli (2010), os quais apontam que a população em idade escolar era de 18.826.409, entretanto, havia apenas 4.924.226 matrículas, sendo destas 4.366.792 matrículas no ensino primário, e apenas 477.434 no ensino secundário. Circunstância que levanta alguns tencionamentos referentes ao aumento significativo da taxa de escolarização.

Já com relação ao ensino secundário, foco de nossa pesquisa, a taxa era ainda menor. Segundo os estudos da pesquisadora, “para cada 103 crianças que ingressaram no ensino primário, apenas uma atingiu o ensino superior” (ROMANELLI, 2010, p. 93). Para a autora, a reduzida taxa de escolarização no ensino secundário se dá pelo caráter excludente que tinha este ensino, devido ao seu currículo, organização e forma de avaliação.

Esse caráter excludente é sentido de maneira mais pontual pelas classes populares, que viam na escola uma forma de ascender socialmente, mas eram “impedidos” de finalizarem os estudos pela própria organização do ensino aliada às suas exigências, o que acarretava na retenção ou abandono por parte dos estudantes. Desse modo, reafirmando a manutenção de uma educação elitista que propõe um currículo direcionado a uma minoria elitista que pode ter acesso às escolas.

Aspectos que, somados aos discursos do pós-guerra e ao contexto político, social e econômico do país, fizeram com o que a reforma Capanema e suas diretrizes - seja no ensino como um todo, seja com relação ao ensino de Geografia, especificamente - se tornassem inadequadas ao novo momento. Isso porque havia outro público na escola, havia outras intencionalidades e, sendo assim, a necessidade de haver outro currículo.

Além disso, havia o apelo da UNESCO propondo mudanças nas visões de mundo, através de alterações nos sistemas de ensino, nos programas curriculares e nos livros didáticos. A Organização atentava para o papel da disciplina História e Geografia para concretização dos seus objetivos, ou seja, de criar uma nova mentalidade e visão de mundo, que rompesse com certos preconceitos e nacionalismos exacerbados.

Diante desse cenário e de todas as discussões que envolveram a educação brasileira, no dia 2 de outubro de 1951, foi publicada a Portaria nº 966 que aprovou e expediu os programas mínimos elaborados pelo CPIL e, em 14 de dezembro de

1951, foi publicada a Portaria nº 1.045 que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino.

Apesar dos embates travados em função da nova legislação, as considerações preliminares do CPII resguardam que esta legislação preza:

[...] que os professores tenham sempre em mente, que a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, *consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática, fazer dêle(sic) um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina*, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim lhe permitirem. *Não nos cabe, pois, fazer de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para a sua honesta e eficiente participação na vida que o espera*, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para a sua felicidade, e benefício comum (BRASIL, Portaria N. 1.045 de 1951, grifo nosso).

Diante do exposto, são visíveis os novos discursos que estavam em voga no período: o descongestionamento do currículo, expresso no trecho “[...] Não nos cabe, pois, fazer de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades”; a formação do cidadão e a preparação para o mercado de trabalho; ao contrário do que estava prescrito na reforma Capanema sobre “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”.

Outro argumento importante descrito na lei se dá ao final das considerações elaboradas pelo CPII, quando orienta a prática docente:

É evidente, porém, que *os processos condenados sem remissão pela pedagogia moderna devem ficar de fora* das cogitações de quantos queiram bem servir ao Colégio e à juventude que o frequenta: assim, *a sobrecarga mental*, que exaure o aluno e o desalenta; *a decoração servil de textos insertos nos manuais escolares, o trabalho material excessivo*, ou a absoluta falta dele; *o rigor demasiado nas notas*, bem como a demasia, da complacência e outros vários erros ou omissões que os bons professores, baseados em seus estudos ou no tirocínio do magistério, saberão evitar. *Muito se poderá esperar do conjunto de tantos esforços, assim orientados no sentido dos altos interesses do ensino e das honrosas tradições desta velha casa secular*. Com este apêlo, (sic) que dirige a quantos nela exercem a nobre missão educativa, a Congregação signatária dos presentes programas apresenta, para os fins acima expostos, as normas práticas atinentes às disciplinas do currículo (BRASIL, Portaria n. 1.045 de 195, grifo nosso).

Os trechos grifados, também colaboram para atingir as finalidades da nova legislação. Pois como o documento enfatiza, a orientação era para uma pedagogia moderna, que viabilizasse um ensino que relacionasse teoria e prática, que não levasse os alunos à exaustão, e que priorizasse a compreensão ao invés da memorização. Além disso os trechos denotam a mudança no público que estaria frequentando a escola, quando é salientado que o estudo não deve proporcionar “sobrecarga mental” e que os professores não deviam ter “rigor demasiado nas notas”, “material excessivo”, significa que havia uma mudança ocorrendo, pois agora o ensino não seria mais direcionado às elites e sim às classes populares, que muitas vezes trabalhavam ao mesmo tempo em que estudavam, e se o rigor fosse demasiado os estudantes iriam desistir da escola, e nesse momento, havia um apelo para que a educação atingisse às massas e que estes permanecessem na escola. Sendo assim, pode-se dizer que no plano do discurso as modificações na lei traziam novas visões acerca do ensino.

2.2.1.1 As mudanças no ensino de Geografia na Portaria N°. 1045 de 1951

Como vimos, o ensino de Geografia da Reforma Simões Filho estava presente em todas as séries do curso ginásial e colegial. O seu currículo estava assim distribuído:

Quadro 4 - Distribuição da disciplina de Geografia e programas curriculares

Curso Ginásial – 4 séries		
Disciplina	Série	Programa curricular
Geografia Geral	I	- A Terra no Espaço I – Estrutura da Terra; - Os grupos Humanos; - A Vida econômica.
	II	- Os continentes e as regiões Polares (a hidrografia; b) regiões naturais; c) populações, raças, línguas e religiões; d) divisões políticas; e) recursos econômicos.
Geografia do Brasil	III	● Geografia Física e Humana do

		<p>Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Espaço Brasileiro; - A População Brasileira; - Organização Político Administrativa; - Circulação, os Sistemas de Aviação; - A produção agrícola; - A produção Mineral e Animal; - A Indústria e o Comércio.
	IV	<ul style="list-style-type: none"> ● Geografia Regional do Brasil - Divisão regional do Brasil (a) descrição física; povoamento; divisão de estados; cidades; vida cultural; recursos econômicos; a circulação.
Curso Clássico e Científico – 3 séries		
Geografia Geral	I	<ul style="list-style-type: none"> - A Ciência Geográfica - A Terra No espaço - A atmosfera - A hidrografia - O Relevo
	II	<ul style="list-style-type: none"> -A América Meridional e a América Setentrional - A Comunidade Britânica - O Continente Europeu - A China e o Japão
Geografia do Brasil	III	<ul style="list-style-type: none"> - Posição Geográfica do Brasil e Fronteiras - Desenvolvimento Econômico do Brasil - Indústria e Comércio - Circulação

Fonte: Portaria N°1.045 de 14 de dezembro de 1951.

Como podemos observar no curso ginasial o programa procurou balancear os estudos de Geografia Geral com os da Geografia do Brasil. Já no curso clássico e

científico, havia uma preponderância da Geografia Geral através do estudo individualizado do meio físico, e dos recursos econômicos. No entanto, reserva para a última série, a Geografia do Brasil, dando ênfase ao aspecto econômico. A partir do exposto, a proposta curricular defendia a Geografia Física e dialogava com uma perspectiva de Geografia Humana.

No que diz respeito às instruções metodológicas, conforme a legislação a orientação era a seguinte:

O ensino de Geografia deve ser objetivo; trata-se do conhecimento e compreensão de fatos e, baseando-se na explicação dos fatos, descrevê-los e localizá-los. Não é um inventário de nomes de lugares, cidades, montanhas, rios, etc. Mas sim, os estudos da Terra, os acidentes de sua superfície e também as massas e os grupos humanos [...]. *É óbvia a utilidade da geografia, que nos dá um conhecimento de terras e países e nos conduz à interdependência das nações, fato essencial à compreensão internacional necessária à Paz, daí a necessidade de integrar conhecimentos geográficos na vida da comunidade.* (BRASIL, 1951, p. 13, grifo nosso).

A partir da leitura das instruções apresentadas na lei, pode-se inferir que estas representavam, mesmo que no plano do discurso, o apelo do Projeto UNESCO, marcando um primeiro passo na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Observamos uma mudança radical nas orientações, na Reforma Capanema de 1942 o ensino era voltado para o patriotismo, e exacerbava o conhecimento do país, já na Reforma Simões Filho de 1951 a orientação é para um ensino pautado na construção de conhecimentos que possibilitem a paz internacional e a construção de novos valores e por isso, o ensino de Geografia deveria se pautar no conhecimento de todos os países e nações. Outra instrução relevante diz respeito ao modo de ensinar, que de acordo com a Portaria deve-se pautar na teoria e prática: devia-se realizar a construção de objetos que simulem modelagens; pequenas excursões; utilização recorrente de mapas e cartas, além de esboços cartográficos, realizados pelos alunos. Portanto a ênfase era para os trabalhos práticos.

É importante ressaltar que nesse período a Geografia passava por modificações, inaugurava-se a chamada “Nova Geografia”, que ao ver de Andrade (1987) não tinha muito de novo, pois se procurava em romper com a Geografia dita mnemônica, descritiva, porém para alcançar esse objetivo, a Geografia se cercou de aparatos cada vez mais técnicos e despolitizados, como o autor descreve:

[...] a necessidade de participar do movimento de reformulação científica e política da sociedade inquietaram os geógrafos, que passaram a percorrer novos caminhos, ora procurando atualizar os princípios gerais da Geografia clássica e tradicional, ora procurando romper com ela, criando uma “nova” geografia. Colocava-se o dilema – reforma ou revolução. Constatava-se hoje, porém, que muitas vezes as propostas de reforma eram mais revolucionárias do que as de “revolução”, de vez que, num contexto mais amplo, a revolução que se propunha era uma verdadeira contra-revolução. Procurava mudar para que as coisas continuassem como estavam. [...] A Geografia que se limitava a observar, a descrever, e a explicar a paisagem, utilizando o “olho clínico”, não usava técnicas que a levassem a ver o que se fazia, de forma invisível, na elaboração da paisagem. Ela não poderia continuar a ser apenas ideográfica, corológica. Passaram então a intensificar as pesquisas em dados estatísticos (ANDRADE, 1987, p. 96).

Nesse sentido, Araújo (2012, p.65) afirma que:

No período mencionado pela Geografia como pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa. Surgiu nesse período, nos Estados Unidos, Suécia e Grã-Bretanha, uma nova maneira de se fazer Geografia, intitulada Geografia Moderna ou Nova Geografia. A Nova Geografia estava preocupada com os estudos das organizações espaciais, baseada também nos métodos positivistas, caracterizada pela valorização exclusiva dos dados, tais como são coletados e observados pela experimentação e pelo rigor da linguagem científica como fundamento do pensamento lógico. Calcada nos métodos fundados no modelo matemático estatístico, com o uso de diagramas, tabelas, gráficos e dados, condenava o ensino da Geografia em excursões, e aulas práticas de campo, pois achava desnecessária a observação da realidade. De acordo com os teóricos dessa corrente do pensamento geográfico, era desnecessária a observação da realidade. A Geografia se produziria nos laboratórios, nos gabinetes a partir de dados matemáticos e estatísticos sobre a realidade, negava os trabalhos empíricos, pautada na teorização, também conhecida como Geografia Teórica Quantitativa. O que se percebe com maior frequência nos discursos dos autores desta corrente da Nova Geografia é, sem dúvida, a evocação de uma Geografia científica e moderna. Realizar o saber geográfico, uma perspectiva geográfica e moderna, sustentada por um método lógico-matemático, era o principal objetivo dessa escola.

Diante do exposto e da análise da legislação podemos dizer que, discursivamente houve modificações com relação às novas visões de mundo, conforme descrito nas instruções metodológicas da Portaria 1.045. Porém resta-nos ainda analisar os livros didáticos elaborados após a reforma, para observarmos de maneira mais detalhada o conteúdo de suas obras didáticas.

Pois como diria, Chartier: “[...] o escrito foi investido de um poder temido e desejado” (2010, p. 23). Desse modo, se usa os programas curriculares e os livros didáticos para divulgar crenças e visões, e aí reside o problema, pois determinado

saber pode ser temido ou desejado, depende dos grupos que estão no poder, e de seus colaboradores que conduzem o processo educacional.

CAPÍTULO 3: O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE AROLDO DE AZEVEDO

Como argumentamos, a Reforma Curricular de 1951 dialogou com o apelo proferido pela UNESCO para a renovação curricular, programas de ensino, e livros didáticos a fim de construir valores voltados para a manutenção da paz entre as nações, devido à catástrofe humanitária decorrente da Segunda Guerra Mundial. A partir da análise da produção bibliográfica e do corpus documental que pesquisamos, podemos dizer que tais discussões reverberaram na legislação que subsidiava a organização curricular após 1951. No plano do discurso, havia orientação na legislação para novas visões, e, desse modo, compreendemos que na perspectiva brasileira para a educação escolar houve reverberações dos debates e orientações internacionais promovidos pela UNESCO no período em tela, portanto a agenda nacional buscava seguir as orientações do projeto UNESCO e a tentativa de criar uma cultura de paz entre as nações, rompendo preconceitos étnicos, raciais, culturais e religiosos no pós-guerra.

Conforme designado na lei:

[...] É obvia a utilidade da Geografia que nos dá um conhecimento de terras e países e nos conduz à interdependência das nações, fato essencial à compreensão internacional necessária à Paz. Daí a necessidade de integrar os conhecimentos geográficos na vida da comunidade (BRASIL, Portaria N. 1.045, 1951, pag. 13).

Nesse sentido, a Portaria do Ministério da Educação que apresentou a seleção de conteúdos para o ensino secundário, juntamente com a orientação metodológica a partir dos trabalhos realizados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II, demonstra indícios de relações entre os debates internacionais dos anos 50 e as reflexões propostas e publicadas pelo MEC para a reorientação curricular e para uma proposta de ensino de Geografia. Desse modo, os professores catedráticos do Colégio Pedro II compreendiam que a Geografia tinha a função de apresentar saberes e conhecimentos sobre terras e território dos países, ainda, estabelecia que tais conhecimentos geográficos deveriam integrar reflexões sobre a vida em comunidade, portanto, do homem e da sociedade. Assim, podemos inferir que a proposta produzida no interior da Congregação do Colégio Pedro II, defendia uma compreensão de Geografia que não abria mão do estudo do espaço, da

natureza, mas que deveria produzir reflexões da vida em comunidade, de modo que a Geografia deveria ser o estudo dos aspectos físicos da natureza, da terra, dos territórios, e também da vida em comunidade, portanto do homem e da sociedade, nesse território.

Ainda refletindo sobre esse excerto da legislação, os conhecimentos sobre o espaço e o homem em comunidade, ampliando para o estudo de seu local, e das demais nações, era compreendido como fundamental para viabilizar reflexões sobre os diversos países, o que na perspectiva do reconhecimento da interdependência entre as nações, possibilitaria a tomada de consciência da importância das relações harmoniosas entre as nações, o que fundamentaria a manutenção da paz entre os países.

Nesse sentido, a frase “*é óbvia a utilidade da Geografia*” para a manutenção da paz entre as nações reflete um deslocamento dos sentidos atribuídos à Geografia no momento de sua constituição enquanto disciplina escolar na Alemanha e na França, na medida em que ela servia como subsídio para a guerra e para o bom desempenho do soldado. Aqui, a justificativa da sua presença no currículo escolar, é que a utilidade da Geografia, na medida em que o seu conhecimento não deve se restringir ao estudo da sua nação, mas de “*todos*” os países e da humanidade, teve alterado o seu sentido. Agora ela deve servir para a produção de saberes e conhecimentos que subsidiariam as ações dos cidadãos e dos governantes para a manutenção da paz. Por fim, são articulados conceitos de participação política, caro a democracia e manutenção da paz, quesito fundamental para a solidariedade entre as nações.

Neste capítulo, indagamos de que maneira tais reflexões e debates apareceram nos livros didáticos de Geografia. No Brasil, as pesquisas que tomam o livro didático como objeto de estudos têm dialogado com as reflexões produzidas por Choppin (2004), Bittencourt (1993) e Munakata (1997) para fundamentar teoricamente e metodologicamente as estratégias de análise. Ainda, Bittencourt (2011) e Munakata (2012) apontam a realização e publicação de uma grande quantidade de pesquisas que utilizam o livro didático como *corpus* documental, contabilizando a produção de mais de 800 produtos entre teses, dissertações, artigos e capítulos de livros. Diante disso, e na impossibilidade de abordar toda essa produção, selecionamos o artigo intitulado *A Ideia de Povo Brasileiro nas Lições de História do Professor Joaquim Silva* de Ribeiro Junior e Pinto Júnior (2020), na

medida em que além de possuir uma proposta de trabalho semelhante a nossa pesquisa, também analisa a interpretação do povo brasileiro, especificamente a questão da formação do povo brasileiro, a relação entre negros, indígenas e o português, temática que também será analisada neste capítulo, no entanto indagando os livros didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo.

De uns tempos pra cá a pesquisa sobre livros didáticos tem sido alvo de interesse de pesquisadores e historiadores (CHOPPIN, 2004). Segundo o autor, “Uma das razões essenciais é a onipresença - real ou bastante desejável - de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses últimos dois séculos” (CHOPPIN, 2004, p.551), além disso o livro didático possui inúmeras funções como: a função referencial, também chamada de curricular ou programática, onde a legislação é veiculada, a função instrumental, onde o livro didático propõe atividades e exercícios, a função ideológica e cultural, que transmite os valores e a cultura da classe e a função documental, pois apresenta uma série de textos, documentos, portanto, analisá-lo se torna fundamental (CHOPPIN, 2004). Os livros carregam informações importantes, como as destacadas e deste modo, representam uma fonte privilegiada (CHOPPIN, 2004).

Apesar de ser uma fonte privilegiada, Munakata (2012) afirma que os estudos sobre o livro didático são recentes. O autor ressalta que a expansão de pesquisas sobre o manual ocorreu de maneira mais significativa a partir da década de 80 e 90 e que nesse período, a maioria das pesquisas estavam relacionadas à análise de conteúdo dos manuais. Munakata (2012, p. 183) destaca o trabalho de Circe Bittencourt (1993), pois este apresenta o livro didático não apenas como “[...] um conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia”, mas também como mercadoria, ou seja, outros aspectos do livro passam a ser observados, como tamanho da página, tipo de papel, denotando a materialidade do objeto de estudo.

Nessa perspectiva Bittencourt (1993, p. 01) salienta a importância de analisarmos o livro didático em sua totalidade, pois este foi e “[...] tem sido o instrumento de maior utilização no cotidiano escolar”, apesar das divergências quanto ao seu uso. Para a autora,

[...] o livro escolar é um objeto de “múltiplas facetas”. [...]. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao interesse do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico, “inscrita em uma longa tradição inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições de ensino de seu tempo”. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT, 1993, p. 03)

Em concordância com Bittencourt (1993), entendemos que analisar os livros didáticos posteriores à reforma de 1951, em seus diferentes aspectos, nos auxilia a perceber as mudanças que ocorreram no ensino de Geografia. Um ponto interessante que a autora traz à tona é sobre a compreensão do livro didático como mercadoria. A respeito disso, precisamos estar atentos à materialidade do livro didático e principalmente, ao papel do mercado editorial na consolidação de novas visões, pois desta forma haveria a necessidade de produzir novos livros, e assim a venda seria garantida.

Diante do exposto, nesta pesquisa, analisamos os livros didáticos produzidos pela Companhia Editora Nacional que era a editora que se destacava no mercado editorial brasileiro, principalmente com produção de livros didáticos. E, os livros são de autoria de Aroldo de Azevedo, autor do qual tratamos na seção 3.2 desse capítulo.

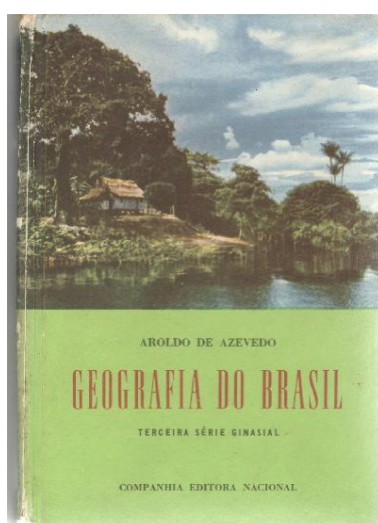
Analisamos os livros da primeira série ginásial até a quarta série ginásial. Estes livros foram adquiridos através de um sebo virtual e cada obra veio de uma região diferente do Brasil. Isso demonstra que as obras de Azevedo alcançavam um grande público. Além disso era o livro de Geografia mais adotado em todas as escolas do Brasil. Para que pudessem ser adotados nas escolas, os livros deveriam ser aprovados pela Comissão Nacional dos Livros Didáticos (CNLD), obtendo um número de registro (RIBEIRO JÚNIOR, 2016).

Entre 1938 e 1961, a Comissão Nacional do Livro Didático, CNLD, era o órgão responsável pela avaliação dos manuais escolares no Brasil, ela procedia à análise dos livros didáticos destinados ao ensino primário e secundário, tendo como principal responsabilidade a autorização para comercialização e utilização dos livros didáticos (RIBEIRO JÚNIOR, 2016, p. 206)

Para proceder à avaliação dos livros a comissão usava uma ficha de análise e julgamento, contendo as seguintes especificações no cabeçalho: título, nome do autor, nome do editor, número de edição, número de páginas. A CNLD analisava três aspectos dos manuais escolares: o material, o metodológico e o moral e cívico. O manual deveria ter tamanho e peso adequado para o aluno, considerando a sua idade

Havia um procedimento bem rígido de análise dos livros didáticos. Se o manual escolar não seguisse esses regramentos, os livros não seriam aprovados e distribuídos às escolas. Nesse sentido, nos atentamos em observar que os livros de Aroldo de Azevedo estavam bem alinhados com os objetivos da CNLD, conforme podemos observar, na figura abaixo.

Figura 1 - Capa do Livro da Terceira Série Ginásial 100ª edição. 1959

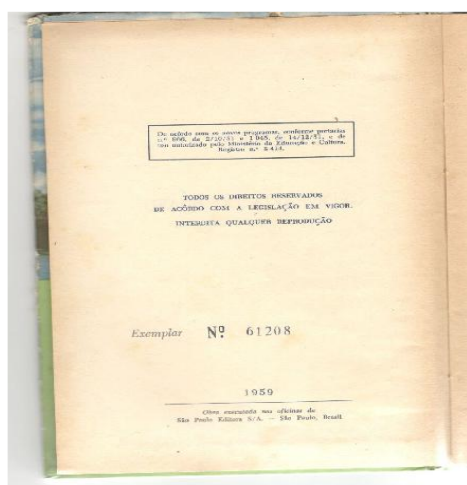


Fonte: AZEVEDO, A. Geografia do Brasil. Terceira Série Ginásial. 100ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

Como é possível observar o livro obedecia ao argumento de ser de fácil manuseio, pois era um livro de no máximo 20 centímetros de altura e 15 centímetros de largura, com 250 páginas. Conforme o estudo de Ribeiro Júnior (2016) os manuais escolares entre 1946 e 1961, foram confeccionados, geralmente com 200 páginas para o ginásial e por volta de 300 páginas para o colégio, e de tamanho reduzido, favorecendo a leitura do livro. Percebemos como o autor estava atento às orientações da CNLD, pois como o livro era destinado ao público do ensino secundário o número de páginas era condizente à idade série. Por isso a sua abrangência em todo o território nacional. Além disso a editora - Companhia Editora

Nacional - fazia questão de mencionar que os livros do autor seguiam as orientações curriculares da legislação vigente, conforme registrado na contracapa das obras.

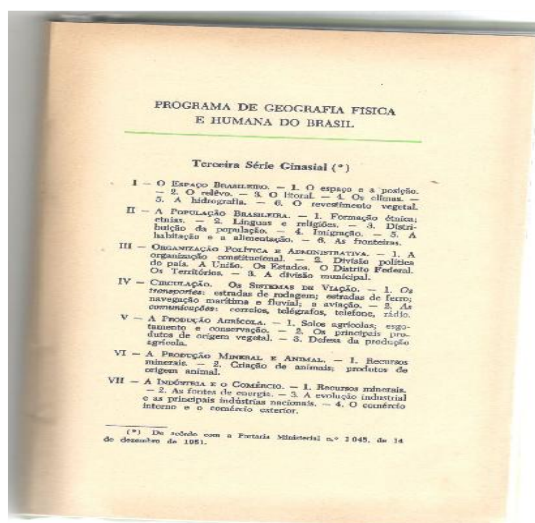
Figura 2 – Contracapa do Livro da Terceira Série Ginásial. 100ª edição. 1959



Fonte: AZEVEDO, A. Geografia do Brasil. Terceira Série Ginásial. 100ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

Conforme descrito, na contracapa dos livros, as obras de Aroldo de Azevedo estavam de acordo com a legislação vigente. Isso também é observado quando analisamos o programa de Geografia em cada um dos livros. O programa de ensino para Terceira Série Ginásial segue, exatamente, a proposta da legislação vigente, que prescrevia o estudo da Geografia Física e Humana do Brasil, além dos aspectos econômicos, conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 3 – Programa de Geografia para Terceira Série Ginásial. 100ª edição. 1959



Fonte: AZEVEDO, A. Geografia do Brasil. Terceira Série Ginasial. 100ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

As figuras nos demonstram o quanto o autor estava alinhado com a legislação, porém em um dos livros didáticos, o livro da Segunda Série Ginasial, o autor faz algumas críticas em relação à reforma. Isso demonstra a tensão que existia entre a editora afirmando que a sua mercadoria está de acordo com a reforma, e o autor criticando-a. No entanto, esses aspectos elucidados dizem respeito à materialidade da obra. Devemos ainda nos atentarmos ao conteúdo das obras.

Segundo Bittencourt (2011), após a Segunda Guerra Mundial o número de investigações sobre o livro didático aumentaram significativamente, pois os pesquisadores tinham o intuito de perceber se os preconceitos e visões estereotipadas sobre certas populações permaneciam nas obras didáticas. É o que vamos fazer neste estudo, para além da materialidade do livro, analisamos o conteúdo da obra de Aroldo de Azevedo, procurando observar se houve, de fato, mudanças de visões que possibilitassem romper com os preconceitos da época, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Elencamos o termo raça e a questão racial, como ponto de análise, para observar como foram tratados pelo autor.

O termo elencado se deve ao fato de, nesse mesmo período a UNESCO ter patrocinado um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, tendo em vista apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida e diante disso e da prescrição identificada na legislação, procuramos observar se esse debate já estava presente nos livros didáticos.

3.1 O PROJETO UNESCO E AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES

A origem deste projeto estava associada à agenda antirracista formulada pela UNESCO no final dos anos 1940 sob o impacto do racismo e da Segunda Guerra Mundial. O Brasil, considerado uma espécie de "laboratório", desfrutava àquela

época de uma imagem positiva em termos de relações inter-raciais, se comparado com os Estados Unidos e com a África do Sul. De acordo com Maio (1998, p. 01):

Nos anos de 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. As investigações foram desenvolvidas em regiões economicamente tradicionais, como o Nordeste, e em áreas modernas localizadas no Sudeste, tendo em vista apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente. O programa de estudos, que se convencionou denominar Projeto UNESCO, não apenas gerou um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, mas também contribuiu para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira em contexto de acelerado processo de modernização capitalista.

Percebemos que esse projeto traduz o “mito” da democracia racial, manifestado a partir da década de 30 pela elite brasileira e propagado por autores a exemplo de Gilberto Freyre, que procurava demonstrar ao mundo o lugar harmonioso e diferente, em termos de raça, que o Brasil representava. A ideia era, portanto, romper com visões que não cabiam mais no novo momento histórico mundial.

De acordo com Ribeiro Júnior e Martins (2019, p. 12):

O relatório da UNESCO (1950) denominado “Educação para uma Compreensão Internacional” apontou a necessidade do investimento na ampliação da alfabetização das massas e de estudos comparados do programa curricular do ensino de história e geografia, a fim de construir uma cultura de respeito às nações. Pouco tempo depois, ocorreu no V Seminário Internacional da UNESCO (em Florença, 1950), o Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani proferiu um discurso em que defendeu a criação de comissões nacionais com o intuito de promover o intercâmbio de informações que viabilizasse a construção de sistemas de ensino pautados no ideal de solidariedade, trabalhando para exclusão do preconceito e da ignorância e aliando os interesses do Brasil em relação às aspirações da UNESCO (Mariani, 1950) de [...] “elevação do homem pela cultura e de desarmamento de espíritos”.

Como é possível identificar, o compromisso foi firmado desde o Governo Dutra (1946), pelo intermédio do então Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani. Deste modo, os novos discursos entraram na agenda nacional e seguiram com a Reforma Simões Filho de 1951, buscando seguir as orientações do projeto UNESCO e a tentativa de criar uma cultura de paz entre as nações rompendo preconceitos étnicos, raciais, culturais e religiosos no pós-guerra.

De acordo com Fernandes (1971, p. 26), o projeto UNESCO tomou “[...] a miscigenação como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais”. No entanto, o autor contesta a ideia de democracia racial através de uma retomada histórica sobre a situação do negro desde a abolição da escravidão até a década de 50, contexto de nosso interesse, para compreendermos “a persistência do passado” na atualidade.

Segundo o autor, o liberto estaria largado à própria sorte, sem as mínimas condições de competir com os brancos. Como bem exemplificado através do título da obra do Eric Foner (1988), foi concedido aos negros “Nada a não ser a liberdade”. E, dessa forma, a superioridade branca se sobressaia mais uma vez, de modo que transparecesse que se o negro não conseguia chegar aos altos cargos e posição social, era devido à sua incontestável incapacidade e inferioridade.

Conforme Fernandes (1971, p. 29) salientou:

No contexto histórico surgido após a Abolição, portanto, a ideia da “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente). O “negro” teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”; o problema era dele - não do “branco”. Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. [...]. Esse quadro revela que a chamada democracia racial não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das “populações de cor”, constitui um mito cruel.

Observamos aqui que a tal democracia racial, era apenas um discurso para que as coisas permanecessem como sempre foram, onde cada cor tinha o seu lugar e papel a desempenhar na sociedade brasileira. Este discurso era uma maneira de inculcar nos negros que todos eram iguais, e que a miscigenação era um exemplo de que convivíamos de maneira harmoniosa no Brasil, porém, isso apenas encobria o racismo. Outro ponto salientado, é que como os negros estavam libertos há um bom tempo se não conseguiram ascender a culpa era sua, ou seja, faziam com que acreditassem na sua incapacidade sem fazer uma crítica do porquê, da situação dessas populações, do acesso aos bens, à educação.

A esse respeito o autor complementa:

Durante o período da escravidão – o negro viveu em estado de dependência social tão extrema que não chegou a participar, autonomamente, das formas de vida social organizadas mínimas, como a família e outros grupos primários de que se beneficiavam os brancos. A Abolição ocorreu em condições que foram verdadeiramente “espoliativas”. [...] Estes perderam o único ponto de referências que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência viram-se convertidos em “párias” da cidade (FERNANDES, 1971, p. 37).

Conforme Fernandes (1971) descreveu, seria quase impossível que os negros obtivessem as mesmas condições que os brancos, pois estes eram desprovidos de uma vida normal como os brancos, e ainda a referência que tinham era a fazenda e a vida como escravos, como libertos ficaram sem casa, um lugar fixo para morarem, estavam à própria sorte. Mas o problema reside neste ponto, como libertos a maioria não tinha para onde ir e nem ideia de que funções podia desempenhar.

Essas situações se alastraram no Brasil moderno. O autor observa que a cada momento histórico criavam-se novos mecanismos de diferenciação para que a ordem/cor não se alterasse, ou seja, para que se perpetuasse uma relação de dominação entre raças. Onde a “incapacidade do negro” fosse cada vez mais ratificada por esses mecanismos (leis, acesso aos bens materiais e culturais) que se alteravam de tempo em tempo para que se tornasse quase que impossível a ascensão do negro na sociedade.

Nas palavras dele, “em suma, a expansão urbana, a revolução industrial e a modernização, ainda não produziram efeitos bastante profundos para modificar a extrema desigualdade racial que herdamos do passado” (FERNANDES, 1971, p. 48). Uma desigualdade racial que é representada pelo preconceito e exclusão social, que ainda impede que negros estudem e ocupem profissões de maior remuneração.

Diante dessas circunstâncias, fica clara a importância que é dada à educação e, principalmente, às ciências humanas, como um instrumento responsável por romper e modificar com essas visões e mentalidades. Isso porque é a partir da educação, da cultura e do diálogo que construímos uma sociedade mais crítica e responsável.

A partir disso, surgem alguns questionamentos: Será que a reforma em questão, construída em meio a esses debates, teria condições de romper preconceitos, visto que, essa questão não estava ainda bem resolvida na sociedade brasileira? Será que este debate teria repercussões nos livros didáticos elaborados após a reforma? Conhecendo o autor do livro didático, podemos dizer que esses argumentos teriam efeito?

Sobre essas questões, Chartier (2010) problematiza: “O que é um livro?”, “O que é um autor?”. Para o autor, estes questionamentos nos fazem refletir sobre o papel dos autores dos livros didáticos e o conteúdo de suas obras. E é a partir dessa compreensão e dos questionamentos levantados que partiremos à análise da vida e obra de Aroldo de Azevedo.

3.2 AROLDO DE AZEVEDO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Abrimos este diálogo apresentando Aroldo de Azevedo. Ele foi professor da USP e sua história se mescla com a da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção São Paulo, e do Boletim Paulista de Geografia (BPG).

Tinha 26 anos esse rapaz oriundo de tradicional família do Vale do Paraíba paulista e neto do barão de Santa Eulália. Seu avô, agro-pecuarista, (sic) havia sido promotor e vice-presidente da Província de São Paulo e seu pai, também promotor, foi deputado federal e Senador na Primeira República. Aos 21 anos, seguindo a tradição da família, Aroldo de Azevedo já é advogado. Formou-se na Academia de Direito, que havia sido criada em 1827 e que se incorporaria mais tarde à Universidade de São Paulo, quando de sua fundação. Egresso de uma escola centenária passa a frequentar uma Faculdade que dava seus primeiros passos, uma Faculdade que tinha apenas dois anos de vida e onde esse jovem educado segundo os cânones de sua classe social da elite intelectual da época ensinaria e pesquisaria em geografia. Naqueles idos, ter uma profissão e frequentar a Faculdade de Filosofia não era exceção à regra para jovens dessa classe social. Alguns advogados, como Aroldo de Azevedo, assim como alguns engenheiros e médicos, frequentavam a Faculdade em busca de satisfação intelectual ou procurando complementar sua segunda formação, já que alguns eram professores autodidatas do ensino médio. O nível cultural dos estudantes era elevado, muitos professores eram estrangeiros e o português nem sempre era a língua mais falada. Logo a Faculdade se tornou um centro destacado no cenário cultural e científico brasileiro e passou a e fazer presente, ao lado da tradicional atuação dos professores da Faculdade de Direito, na vida política do país. Aroldo de Azevedo formou-se em 1939 e no ano seguinte, aos 30 anos, passou a compor o quadro docente da Faculdade. [...] Aroldo de Azevedo surgia como liderança no campo da geografia. Liderança essa expressa no seu trabalho docente e de pesquisa e, também, como autor de livros didáticos que marcaram várias gerações.

Grande parte dos jovens das décadas de 1950 e 1960 se formou à luz dos seus livros. (LENCIONI, 2012, p.39)

De acordo com Lencioni (2012), Aroldo de Azevedo teve como mestre Pierre Monbeig e por isso sua formação teve grande influência da Geografia francesa. Foi sob essa ótica que pesquisou e ensinou Geografia. De acordo com os estudos de Santos (1984, apud BARBOSA, 2010), através dos artigos e textos publicados por Azevedo, na Revista Brasileira de Geografia e no Boletim Geográfico, duas revistas importantes que discutiam o conhecimento geográfico na década de 50, o autor demonstrava qual era seu posicionamento filosófico e teórico-metodológico.

Pelos estudos de Santos (1984, apud Barbosa, 2010), é possível afirmar que Aroldo era um defensor da Geografia Moderna. Segundo Santos (1984, apud BARBOSA, 2010), o autor declarou, certa vez, em um dos artigos publicados na Revista Brasileira e no Boletim Geográfico:

[...] a Geografia Moderna é uma Geografia muito mais real e exata. Depois de localizar, descreve e interpreta a paisagem, com tudo quanto a caracteriza, por mais simples que seja. Interessa-se por detalhes do relevo ou da vegetação. Focaliza o homem na sua vida rotineira e naquilo que a luta pela existência o levou a construir [...] realiza um estudo real da paisagem terrestre. [...] a Geografia moderna [...] não se contenta em descrever, ela explica. E na ânsia de explicar a paisagem, que nos cerca e onde nos movemos, o geógrafo é obrigado a ir para o campo a fim de verificar e analisar os fatos, completando suas próprias pesquisas com as observações de outros especialistas e com a interpretação minuciosa de levantamento aerofotogramétrico, que muitas vezes mostram o que os nossos olhos, no terreno, não podem ver [...]. (SANTOS, 1984 apud BARBOSA, 2010 p 02).

Para Barbosa (2010, p.01), o discurso de Azevedo revela “A influência da escola francesa de Geografia sob os auspícios teórico-metodológicos propalados por Paul Vidal de La Blache [...] de cunho descritivo, mecanicista e funcionalista que inspirava uma ciência pretensamente objetiva e neutra a guiar os procedimentos investigativos de uma “Geografia Moderna””.

Para Andrade (1987), essa Geografia é definida como descritiva, despolitizada, acrítica, cercada de aparatos técnicos e estatísticos, sem preocupação com o social. Desta forma, Santos (1984 apud Barbosa, 2010) concorda com Andrade (1987) ao dizer que a meta da Geografia Moderna, seguida por Aroldo de Azevedo, era:

[...] apreender os traços considerados essenciais da fisionomia da área, apresentar um instantâneo da paisagem da maneira o mais fiel possível, objetivamente, sem tomar partido a respeito das situações-problemas (SANTOS,1984 apud BARBOSA, 2010, p. 02).

Porém, essas críticas realizadas ao pensamento de Aroldo de Azevedo não estavam ao alcance dos professores do secundário, bem pelo contrário, entre o magistério o autor dos livros era elogiado, tanto que seus livros “[...] tiveram preferência absoluta do magistério brasileiro” (ISSLER, 1973). Pela quantidade de edições das obras didáticas é possível observar que eram, de fato, os livros mais vendidos e adotados. Em um dos livros didáticos, o livro da Primeira Série Ginásial (1959), Aroldo relata que aquele volume já havia ultrapassado a cifra de meio milhão de exemplares.

Podemos supor que a escolha se justificava pela linguagem menos acadêmica, além do fato de haver uma gama de materiais à disposição do magistério para elaboração de aulas e atividades. Isso sem dúvida era um ponto favorável visto que a maioria dos professores do secundário ainda não tinha formação específica para o ensino de Geografia (ISSLER, 1973). Apesar disso, a autora esclarece:

Os trabalhos do prof. Aroldo de Azevedo muito embora elaborados em linguagem didaticamente adequada aos níveis de escolaridade a que se destinavam, filiam-se muito mais ao espírito da Geografia como ciência, do que como conteúdo geográfico voltado para intenções pedagógicas (ISSLER, 1973, p.04).

Sendo assim, nos questionamos: se a reforma tinha intenção de modificar certas visões de mundo, como descrito na legislação, por que os livros de um autor como Aroldo de Azevedo teriam sido aprovados e escolhidos?

A esse respeito Bittencourt, enfatiza:

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos instalados no poder ou próximo a ele, composto por administradores, políticos e ou educadores, expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática (1993, p.73).

Não por acaso Aroldo de Azevedo teria sido escolhido pela Companhia Editora Nacional. Azevedo representava a elite brasileira: era um homem que vinha de uma família de renome; além do mais era um grande nome da USP. Sendo assim, a escolha por Aroldo de Azevedo não é ingênua. Segundo Santos (1984 apud Barbosa, 2010), sua forma de pensar e ensinar representava o interesse e as necessidades das classes dominantes:

[...] que se encontravam, na época, absorvidas no processo de levantamento das potencialidades brasileiras e da consolidação do poder político do Estado sobre o espaço geográfico nacional. Portanto, combinou-se a disposição dos recursos metodológicos com as necessidades práticas, resultando, assim, no aperfeiçoamento do ensino, na divulgação dos métodos e na execução dos trabalhos empíricos. É, pois, de todo esse contexto [...] que surgiu a obra de Aroldo de Azevedo (SANTOS, 1984 apud BARBOSA, 2010, p. 03).

Deste modo concordamos com Delgado (2011), ao dizer que esse contexto histórico foi permeado por contradições, pois ao mesmo tempo que observamos mudanças significativas no ensino de Geografia também observamos concepções que estavam atreladas à um ensino pautado nas descrições físicas e que privilegiavam a memorização.

3.2.1 O ensino de Geografia e a questão do racismo nos livros didáticos

Os livros elaborados por Aroldo de Azevedo são de fácil manuseio e contém em média 300 páginas. Nesse sentido Munakata (2012, p. 184) alerta a:

[...] materialidade do objeto-livro, [...] deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido. Alguns pesquisadores, pretendendo apreender a “materialidade”, passaram a medir, régua em punho, o tamanho das páginas. Mas materialidade não é apenas isso: além do tamanho da página, há várias medidas tipográficas – paica, cícero, corpo etc. – que demarcam outros aspectos materiais do livro (ARAÚJO, 1986; RIBEIRO, 2003). Apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados.

Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. Esses trabalhos são geralmente executados por diversos trabalhadores em suas especializações (editores, revisores, paginadores, artes-finalistas, impressores, encadernadores etc.), embora não seja impossível que todos esses trabalhos especializados sejam realizados por um só trabalhador ou por um punhado deles (MUNAKATA, 1997). A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa.

Concordamos com Munakata ao refletir sobre a materialidade do livro didático, ou seja, observar o tamanho do livro, seu formato, quantidade de páginas, organização, as imagens utilizadas, fazem com que identifiquemos aspectos importantes do livro, que dizem muito sobre uma obra.

Em se tratando do papel do mercado editorial sobre o livro didático, Bittencourt (1993) complementa que, embora o livro escolar fosse considerado pelo Estado como um “poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional” cedeu à iniciativa privada o direito de fabricá-lo.

Deste modo:

As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. [...] Para efetivar a transformação de um material didático no produto de maior consumo da cultura escolar, os editores associaram ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se entre ambos, tramas, por intermédio das quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber (BITTENCOURT, 1993, p.77-78).

Para tanto, procuraram repensar sua forma, tamanho, seu formato tipográfico, paginação, capa, qualidade do papel (BITTENCOURT, 1993). Nessa perspectiva Chartier (2010), ressalta que:

Os autores não escrevem os livros, nem mesmo os próprios. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas, competências muito diversas. [...]. Portanto, as formas e disposições do texto impresso não dependem do autor [...]. A historicidade primeira de um texto é a que lhe vem das negociações estabelecidas a ordem do discurso que governa a escrita, seu gênero, seu estatuto e as condições materiais de sua publicação (2010, p.21-22).

Deste modo, podemos ver que o objetivo deste livro, era propiciar a leitura e o estudo, pois o livro era de fácil manuseio, mas com uma boa quantidade de páginas.

Com relação à legislação, nos quatro livros do ciclo ginásial, há a indicação de que as obras estão de acordo com as normativas da reforma curricular.

Há ainda a indicação de Leituras Complementares, o que dá indícios de que o que foi apresentado não é o suficiente. Inclusive o autor se posiciona com relação a isso ao declarar: “Em cada um dos capítulos, o texto principal foi reduzido ao que julgamos essencial para o ensino da matéria. Reduzi-lo ainda mais nos parece impossível, sob pena de sacrificar lamentavelmente o ensino. Todavia dispõe o professor de abundante material, possível de ser utilizado” (AZEVEDO, 1958, 1ª série ginásial). Isso denota a preocupação do autor com um ensino erudito, com aprofundamento dos temas estudados.

Outro ponto importante de analisarmos é seu posicionamento, com relação ao livro da 2ª Série Ginásial. É interessante mencionarmos que o autor faz uma nota explicativa a respeito das modificações que ocorreram a partir da Lei nº 1.359 de 25 de abril de 1951.

Não nos parece haver sido feliz a recente reforma dos programas do ensino secundário, no que se refere ao estudo da Geografia na 2ª série ginásial. Seria preferível que se conservasse o programa anterior, tal como estava. Sem desejar fazer-lhe uma crítica pormenorizada, queremos apenas ressaltar certas contradições. [...] Diante desses fatos, que registramos com constrangimento, preferimos interpretá-lo à nossa maneira, sem nos escravizarmos ao texto oficial, embora sem deixar de atendê-lo em sua essência (AZEVEDO, 1954, p.09)

No trecho inicial, o autor se posiciona contrário em algumas das modificações. E indica que era preferível a reforma anterior. Estes argumentos nos indicam que existia uma tensão entre o posicionamento de Aroldo de Azevedo e a legislação proposta, apesar de que o autor segue praticamente todas as orientações da legislação.

Porém, como havia o apelo de que o conteúdo das obras rompessem com certas visões exacerbadas durante a guerra, analisamos como alguns assuntos foram tratados pelo autor.

Tomemos como base de análise o termo raça, acompanhado do termo povos, para observarmos o trato nos livros didáticos. No livro da 1ª Série Ginásial, o autor justifica que o termo raça, nem sempre é adequado ao tratarmos dos diferentes povos, denotando, num primeiro momento, um discurso que vai ao encontro das novas visões.

Porém, quando adentramos no conteúdo da obra, percebemos que esses argumentos são apenas um discurso inicial, mas seu texto ainda reverberava uma leitura racista da sociedade.

Pois, ao tratar de maneira mais detalhada sobre esses termos, na parte que cabe ao livro da 2ª Série Ginásial Intitulada: América do Sul – vida humana, o autor trata dos negros e dos indígenas com certo desprezo, como é demonstrado no trecho a seguir:

As necessidades da agricultura (cana, café) exigiram, [...] braços mais habituados aos climas quentes do nosso continente: foram trazidos, então, da África, alguns milhões de negros. [...] ainda existem os indígenas, cuja presença caracteriza certas regiões de nosso continente, onde chegam a constituir a massa da população rural. Muitos deles, (sic)entretanto, se mantêm no mais baixo grau de civilização, e evitam contacto(sic) com os que pretendem tirá-los da selvageria. (AZEVEDO, 1954, p. 83)

Percebemos uma concepção arcaica do autor, que estaria em conformidade com os escritos literários do início do século XX, que desprezava o negro e o indígena. É notável ainda a exaltação do branco, ao contrário do que faz ao se referir aos negros e indígenas. Sempre que o autor se refere ao branco ou ao europeu, ele elenca elementos que o engrandecem e o colocam em posição superior as outras etnias.

Conforme os estudos de Pinto Júnior e Ribeiro Júnior (2020), esta mentalidade não era exclusividade de Aroldo de Azevedo, mas de muitos intelectuais da época, pois foi um pensamento construído durante o Estado Novo, quando a questão da identidade do brasileiro foi colocada em debate. “As elites políticas e intelectuais que atuaram durante o Estado Novo optaram por uma interpretação sobre a formação do povo brasileiro que valorizava positivamente a figura do português” (PINTO JÚNIOR; RIBEIRO JÚNIOR, 2020, p. 206-207).

Sendo assim, observamos que os escritos de Azevedo estão de acordo com essa mentalidade construída, onde o branco ocupava sempre lugar de destaque.

Outro aspecto que nos salta aos olhos, é a maneira como é mencionado o desenvolvimento de determinadas regiões. Não há uma análise pautada nas contradições do capital, ao se fazer referência ao assunto, isso é dado como algo natural.

Para Araújo (2012, p. 64):

A Geografia trabalhada nesse período tinha intensiva influência do método positivista trabalhado pelo geógrafo francês Paul Vidal de La Blache. Para Vidal de La Blache a Geografia desse período tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva. O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas, resultantes das interações do homem com a natureza, ou seja, a ligação dos homens com os lugares ao longo da história produzia um instrumento técnico e cultural que acabava dando a esses lugares a sua identidade. Essa identidade marcada pela interação dos homens e a natureza passou a ser designada por ele como gênero da vida. A tendência lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, a partir dos anos 1960, passaram a ser rotuladas como Geografia Tradicional. No ensino, essa Geografia se traduziu pelo estudo descritivo dos lugares e das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e memorização dos elementos que compõem as paisagens. O aluno era orientado a observar e descrever os fatos naturais que compunham os lugares e pretendia-se ensinar uma Geografia neutra, perspectiva que marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 1970.

Andrade (1987) concorda com o autor, frisando que o pensamento da escola clássica francesa dominou a Geografia brasileira desde a implantação das Universidades na década de 30 até o XVIII Congresso Internacional de Geografia, realizado no Rio de Janeiro, em 1956 e se pautava em um ensino acrítico, com predominância dos aspectos físicos sob os econômicos e sociais e suas contradições.

É claro que devemos nos atentar para o contexto histórico do pensamento geográfico e a influência que existia aqui. Nessa fase, essas problematizações não estavam presentes entre os geógrafos e professores, tanto das Universidades quanto da escola. Esse movimento de renovação da Geografia só aconteceria mais tarde (ANDRADE, 1987).

Porém, não podemos deixar de mencionar que os livros didáticos de Azevedo deviam estar de acordo com a nova legislação, que estava pautada por novas visões, que respeitassem as diferentes etnias e povos. Segundo Santos (1984 apud Barbosa, 2010, p.02):

[...] a produção de Aroldo de Azevedo é bem uma exemplificação das preocupações da Geografia tradicional brasileira. Assim, num de seus derradeiros documentos, a par com a sua permanente apologia das 'concepções da Geografia moderna', o nosso autor arremata-lhe um extenso cunho pragmático que descamba para todo um repertório infundável de utilizações práticas de sua ciência, em função das inumeráveis paisagens e fatos geográficos da superfície terrestre e respectivos ramos especializados da 'Geografia moderna'. E, desde que, tanto a metodologia positivista quanto a funcionalista apregoam a neutralidade do papel da ciência dentro do espírito do liberalismo burguês, nada mais correto que um

discurso acrítico, eminentemente técnico, sem preocupações de relacionar tais estudos geográficos com as questões sociais e econômicas pertinentes com a realidade brasileira. Mesmo porque, tais perspectivas concordavam com a postura de uma elite ilustrada, apta a realizar uma apreciação quase estética dos cenários da paisagem, entremeada por laivos utilitários.

Desse modo, podemos perceber que os livros de Aroldo são frutos de um tempo passado, onde predominava um ensino propedêutico, direcionado à elite, com o ensino de uma Geografia descritiva e sem preocupação com o social.

Sendo assim, as informações nos demonstram que a Geografia, dita tradicional, ainda prevalecia. Observamos ainda a predominância dos estudos físicos, como era de se esperar, devido à influência da escola francesa de Vidal de La Blache.

No livro da 3ª Série Ginásial, na unidade que trata sobre “Os Homens Brasileiros”, a respeito dos povos formadores do Brasil, o texto a seguir nos chama atenção:

O negro brasileiro é geralmente forte. Seu gênio é pouco expansivo, sua índole é pacífica e propícia à submissão. (...) O negro vive num certo isolamento, embora não existam entre nós preconceito de cor (sic). Dedicase a profissões braçais ou aos serviços domésticos (AZEVEDO, 1959, p. 102).

Nesse trecho, o autor procura trazer à tona a questão da democracia racial no Brasil, afirmando que “não existam entre nós preconceito de cor”, porém a maioria dos seus argumentos demonstra o quanto seu pensamento estava carregado de racismo. Argumentos que podem ser identificados quando demarcamos algumas palavras como: submissão, isolamento, profissões braçais e serviços domésticos.

Outro trecho impactante, que colabora para as conclusões que tivemos até então, se encontra na no capítulo IX – Imigração e Colonização. Aqui o autor deixa claro, a exaltação ao elemento branco,

De 1884 a 1941, entraram no país 4 187 104 imigrantes (...). Felizmente para nós, a predominância coube aos povos atlanto-mediterrâneos (italianos, portugueses, espanhóis), o que significa que não houve perturbação grave na marcha da formação da nossa nacionalidade (AZEVEDO, 1959, p. 107. 3ª série Ginásial).

A partir da leitura e da análise de todos esses trechos identificamos que as novas visões com relação às etnias e o rompimento de preconceitos ainda não

apareciam nos livros didáticos de Azevedo. Estes por sua vez, foram reeditados inúmeras vezes e alcançaram um grande público escolar. O que nos confirma que as mudanças estavam marcadas por permanências, permanências das quais envolvem manutenção do racismo e do preconceito.

Portanto, o autor Aroldo de Azevedo trouxe contribuições significativas para a desconstrução do ensino de Geografia como algo superficial, mas ao mesmo tempo, manteve presente em seus escritos ideias tradicionais do ensino de Geografia. Isso porque não conseguiu romper com as noções de exaltação da cultura europeia, da etnia branca, mantendo uma postura elitista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em torno do ensino de Geografia a partir do currículo e da análise dos livros didáticos mostrou-se uma importante discussão a respeito das questões raciais que envolviam o ensino da Geografia tradicional. Com a intenção de analisar o currículo elaborado em 1951, através de uma reforma, e as implicações no ensino de Geografia, buscando identificar a sua construção social, os embates ideológicos, políticos e de poder que estão imbricados no processo de construção e a repercussão nos livros didáticos elaborados posteriores à legislação.

Para isso, foi necessário revisitar alguns conceitos, os quais dialogam com questões relacionadas ao currículo escolar, os livros didáticos, o contexto político e social do país na época. Elementos esses que foram fundamentais para a articulação das discussões envolvendo o currículo do ensino de Geografia do Colégio Pedro II e dos livros didáticos de autoria de Aroldo Azevedo. Isso porque tais conceitos nos permitiram discutir e tencionar aspectos relacionados à Geografia e às novas visões propostas pela legislação e órgãos internacionais.

A partir da revisão bibliográfica, da análise dos documentos e livros selecionados para esta pesquisa, podemos identificar e demarcar a postura interdisciplinar desta pesquisa, uma vez que não diluímos os conhecimentos, mas sim, utilizamos de conhecimentos de diversas áreas para debater o problema levantando. Desse modo, demarcamos um diálogo mais amplo para a discussão de fenômenos sociais através do uso de conceitos da área da história, da educação, da Geografia e das ciências sociais.

Assim, podemos dizer que esse estudo analisou de maneira interdisciplinar o problema de pesquisa ao passo que olhamos para o currículo e os livros didáticos a partir da compreensão do cenário político e social da época, pautando-nos nas legislações federais que regiam o ensino. Não somente isso, também dialogou com os princípios apresentados pela UNESCO para a formação de uma sociedade mais humana e então, direcionamos nossos olhares para o tratamento das questões raciais nos livros didáticos, neste período de transição da Geografia.

Dentre os objetivos propostos pela pesquisa, estava a investigação do processo de construção social do currículo de Geografia da Reforma Curricular de 1951. A partir da análise da Reforma Curricular de 1951, podemos identificar que ela colaborou para a compreensão dos embates ideológicos, políticos e de poder que

estavam imbricados no processo de construção do currículo, além das intencionalidades para educação.

Portanto, ressaltamos a importância desta pesquisa uma vez que, percebemos a importância de produzir material teórico sobre este campo de estudo para que cada vez mais o entendimento sobre os interesses dos grupos sociais que construíram o currículo seja desvelado. Desse modo, rompendo com a manutenção de ideais arcaicos, padronizados e tradicionais que destoam da ideia de educação como um direito, da educação para a cidadania e a justiça social.

Conforme Goodson argumentou (2013, p.13) “para uma história social do currículo é necessário que o pesquisador esteja atento às dinâmicas sociais, políticas, econômicas de uma determinada conjuntura, as relações de poder, que viabilizam e legitimam a reorganização curricular”. Segundo o autor, devemos estar atentos à seleção do que deve ser ensinado, pois esta representa o desejo de controle social dos grupos que estão no poder.

O autor complementa afirmando que “uma reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Ela pode incluir tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem” (GOODSON, 1999 apud JAEHN e FERREIRA 2012, p. 261).

Partindo dessa premissa, fizemos uma discussão sobre o contexto social, político e econômico, procurando assim, realizar o desvelamento do processo de construção social do currículo de Geografia do Brasil na década de 50. A respeito disso, identificamos que houve uma série de debates sobre o currículo, nesse período, e esse processo se deu principalmente pelo fato das camadas populares ingressarem na escola e haver certo descompasso com as orientações curriculares da Reforma Capanema aos novos tempos que se inauguravam.

Dentre os objetivos dessa dissertação estava a pesquisa relacionada à investigação da reforma curricular de 1951 para o ensino de Geografia e a sua relação com o projeto de compreensão internacional para a paz, proposto pela UNESCO. E, portanto, neste ponto não podemos deixar de mencionar o papel do projeto UNESCO e o contexto do pós-guerra, que possibilitaram espaço para que novas concepções e visões de mundo pudessem ser repensadas, mesmo que limitadamente.

Após a análise do documento legal – Portaria Nº1.045 de 14 de dezembro de 1951, identificamos que existia, de fato, orientações que iam ao encontro dos novos discursos, especialmente na parte identificada como “Instruções Metodológicas ao ensino de Geografia”, onde há um apelo para que esse componente curricular auxiliasse na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e antirracista.

É neste sentido, buscando pesquisar o impacto das prescrições curriculares da Reforma de 1951 que nos propomos a analisar os livros didáticos de Geografia de Aroldo de Azevedo. A partir da análise dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo, que por sinal eram os livros mais adotados e vendidos nas escolas, percebemos que o autor estava atento às mudanças que a legislação propôs, porém, o conteúdo das suas obras não traziam as novas visões com relação ao respeito às diferentes etnias, o que denota que apesar do caráter prescritivo da lei, o processo de transformação é lento, porque outros modelos e concepções de ensino estão enraizados.

Nos livros do autor podemos perceber o ensino de Geografia com concepções que traziam a exaltação das populações brancas, reforçando o preconceito com negros e indígenas. Demarcando um desencontro do autor com os princípios humanos tanto da UNESCO, quanto da própria legislação vigente.

Condições que apresentam relação direta ao papel das forças políticas e cedência de impressões a editoras privadas. Conforme mencionamos, o novo Governo de Vargas conciliava forças contraditórias e, desse modo, as mudanças não seriam imediatas. Pois os grupos que estavam no poder, ou estavam associados a ele, ainda tinham como representantes a elite brasileira. E, portanto, manter a impressão dos livros didáticos no controle era também uma forma de assegurar e manter os ideais nacionalistas.

Por fim, as considerações desta pesquisa apontam para a importância da análise curricular e dos livros didáticos do ensino de Geografia tendo em vista que, eles podem conter visões tradicionais de determinados assuntos, as quais são o combustível para a manutenção do preconceito no Brasil. Portanto, desconstruir as visões tradicionais é romper com características culturais opressoras e excludente que envolvem os negros e indígenas.

Destacamos também que, essa pesquisa pode demonstrar a relação existente entre os documentos normativos de ensino e os materiais didáticos. E

ainda, pode discutir e tencionar a importância da conjuntura e a sua influência nos processos e reformas educativas no país, visto que, a educação é uma ferramenta fundamental para transformar, (des)construir e modificar a sociedade humana.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, Incertezas e Possibilidades**. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Orgs). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p.13-26.
- ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ARAÚJO, R. L. **ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CURRICULAR NO BRASIL REPUBLICANO**. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
- BARBOSA, A. M. L. **O Pensamento Geográfico de Aroldo de Azevedo – Um Brevilóquio**. Disponível em: <http://www.jornaloince.com.br/2010/arquivos/retrato-aroldo-azevedo-www.jornaloince.com.br-edicao032.pdf>. Acesso em: setembro, 2020.
- BATISTA, B. N. **O ENSINO DE GEOGRAFIA PAGA TRIBUTO À ESCOLA NOVA?** In: *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, vol. 9, núm. 19, 2018. Universidade Federal do Ceará.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 1993.
- _____. **Produção Didática de Histórias: Trajetórias de Pesquisas**. In: *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206/0>. Acesso em: 04 de abr de 2021.
- BOTEMPI JUNIOR, B. **Em Defesa de “Legítimos Interesses”: o Ensino Secundário no Discurso Educacional de O Estado de São Paulo (1946-1957)**. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n.12, p.121-158. jul.\dez, 2006.
- BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 50 e a qualidade de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. 2005, São Paulo.
- Brasil. (1942,10 de abril). Atos do Poder Executivo. **Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ.
- Brasil. (1951c, 28 de abril). Atos do Poder Executivo. **Lei nº 1.359 de 25 de abril de 1951**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1952, 22 de fevereiro). Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1951b, 26 de novembro). Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ.

Brasil. (1951a, 7 de julho). Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. **Histórico**. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/>>. Acesso em: mai. de 2019

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria e Educação. Rio Grande do Sul: 2, 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 04 de abr de 2021.

_____. **O historiador e o livro escolar**. In: Revista História da Educação. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 04 de abr de 2021.

DELGADO, L. A. N. **Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia**. In: DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, J. (Orgs). O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. P. 127- 154.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

FERNANDES, M. J. da S. **A Geografia como Disciplina Escolar: Breve Trajetória**. [entre 1990 e 2000]. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2018.

FONER, E. **Nada a não ser a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Ação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa 1997.

_____. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. **Perspectivas para uma história do currículo – as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n. 3, pp.256-272, set/dez, 2012.

<http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 05 abr. 2018.

LACOSTE, Yves. **A Geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**, Campinas: Papirus, 1989.

LENCIONI, S. **Aroldo de Azevedo**: um geógrafo da Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/131> Acesso em: setembro, 2020.

MAIO, M. C. **O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rev. bras. Ci. Soc. vol.14 n.41 São Paulo Oct. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>. Acesso em: 01 de jul. 2019.

MARTINS, M. C. **Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada**. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Orgs). Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p.47-65.

MELO A. D. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. **A História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação (17 a 20 de abril de 2006) Uberlândia: Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Disponível

em:http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

MELO, B. F. de; PEREIRA, D. C; PEZZATO, J. P. **DELGADO DE CARVALHO E O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA:**

alguns contrapontos. Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, v. 05, n, 9, p. 17-28, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/index>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado). Universidade Católica de São Paulo (PUC). 1997. Programa de Pós – Graduação em História e Filosofia da Educação. 1997. São Paulo.

_____. **O livro didático: Alguns temas de pesquisa.** In: Revista Brasileira de história da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 03 de abr de 2021.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000.** 2003. 251 p. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas - São Paulo. 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

PINTO JÚNIOR, A; RIBEIRO JÚNIOR, H.C. **A ideia de povo brasileiro nas lições de História do professor Joaquim Silva.** In: Revista História Hoje, v. 9, nº 18, p. 203-232 – 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/569>. Acesso em: 03 de abr 2021.

PIZZATO, M. D. **A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras.** In: Geosul. Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 07 abr. 2018.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: Uma Política Sociológica – Poder e Conhecimento em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961.** (Dissertação de Mestrado) Franca: UNESP, 2007.

_____. **Ensino de História e Identidade: Currículo e Livro Didático de História de Joaquim Silva.** (Tese de Doutorado) Campinas: UNICAMP, 2015.

_____. **Livros didáticos e ensino de história: a Comissão Nacional do Livro Didático, do Estado Novo ao período democrático (1938-1961).** In: Fronteiras: Revista de História | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 202 - 226 | Jan. / Jun. 2016. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5464/2809%20>. Acesso em: 03 de abr de 2021

RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; MARTINS, M. C. **Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: A Reforma Curricular de 1951 e o Ensino de História.** Revista Brasileira de História da Educação, 18. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

RIBEIRO, F. R. **'Apartheid' e democracia racial: raça e nação no Brasil e na África do Sul.** In Estudos Afro-Asiáticos, n.24, julho, 1993, pp.95-120.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930\1973).** 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SENRA, Á. De O. A. **“Liberdade de Ensino” e os Fundamentos da Ação Política do Segmento Privado no Brasil entre 1945 e 1964.** In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 24, set\dez, 55-82, 2010.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos Capanema.** 1ª edição: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

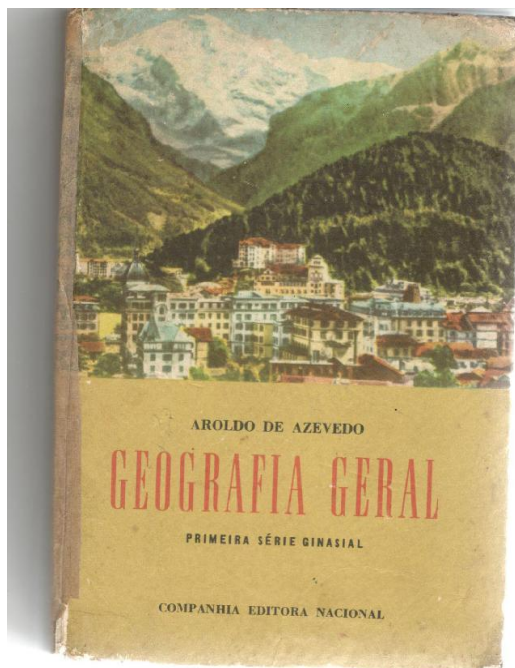
SILVA, T. T da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, R.F. **“Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: As últimas batalhas pelo humanismo (1920 – 1960)”.** In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n. 1, pp 72-90, Jan\Jun, 2009. <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 05 abr. 2018.

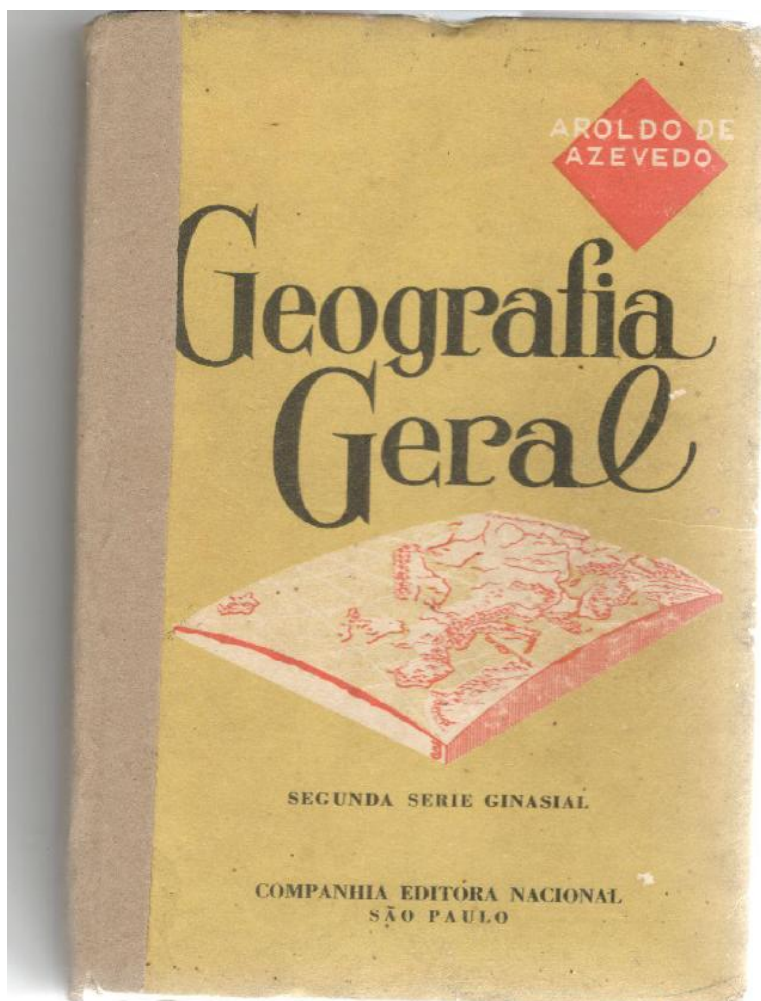
SPOSITO, M. P. **O Povo vai à escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1984.

UNESCO. **Textos Fundamentais.** 2018. Disponível em: <https://www.Unescoportugal.mne.pt/pt/a-Unesco/sobre-a-Unesco/historia> Acesso em: 05 de jul. 2019.

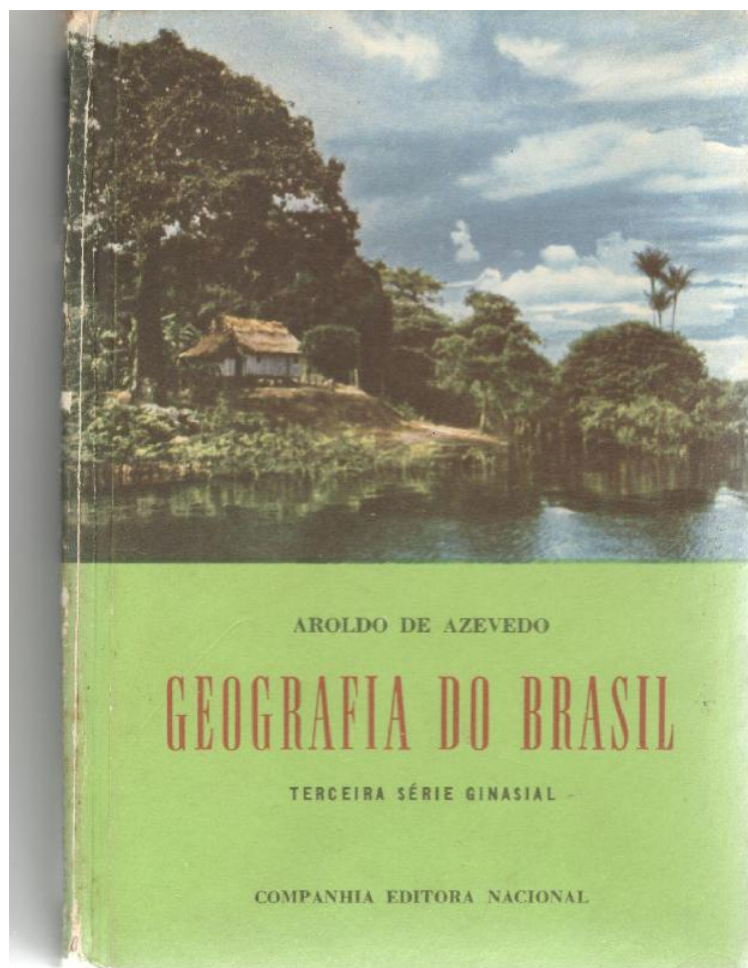
**ANEXO A – CAPA DO LIVRO DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL. SÃO PAULO.
1959, 128ª edição**



ANEXO B - CAPA DO LIVRO DA SEGUNDA SÉRIE GINASIA. SÃO PAULO. 1954.
64ª edição.



ANEXO C - CAPA DO LIVRO DA TERCEIRA SÉRIE GINASIAL. SÃO PAULO,
1959. 100ª edição



ANEXO D - CAPA DO LIVRO DA QUARTA SÉRIE GINASIAL SÃO PAULO, 1958.
72ª Edição.

