

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas Câmpus de Rio Claro

DIEGO CARLOS PEREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA NOVA E GEOGRAFIA MODERNA
ESCOLAR EM MANUAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO
BRASILEIRO (1905-1941)**

Rio Claro - SP

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas Câmpus de Rio Claro

DIEGO CARLOS PEREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA NOVA E GEOGRAFIA MODERNA
ESCOLAR EM MANUAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO
BRASILEIRO (1905-1941)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Linha de Pesquisa: Espaço: Sociedade, Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro - SP

2019

P436m Pereira, Diego Carlos
Movimento Escola Nova e Geografia Moderna escolar em
manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941) /
Diego Carlos Pereira. -- Rio Claro, 2019
227 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: João Pedro Pezzato

1. Geografia Escolar. 2. Manuais Escolares. 3. Escola Nova.
4. Geografia Moderna. 5. História da Geografia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DIEGO CARLOS PEREIRA

**MOVIMENTO ESCOLA NOVA E GEOGRAFIA MODERNA
ESCOLAR EM MANUAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO
BRASILEIRO (1905-1941)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. João Pedro Pezzato – Orientador (UNESP/Rio Claro)

Profª. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP)

Profª. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque (UFPB)

Prof. Dr. Rafael Straforini (UNICAMP)

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia (UNESP/Rio Claro)

Conceito: APROVADO

Rio Claro/SP, 01 de Novembro de 2019.

Dedico esta tese à minha família, amigos e professores que participaram ativamente da minha construção profissional e pessoal ao longo deste intenso processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Em um processo formativo como o do doutorado, que tem um fim em termos de espaço-tempo, mas que será eternizado e reconstruído em minha formação e atuação profissional, o mais valioso dos atos é agradecer! Agradecer é reconhecer que este processo não é pessoal, mas coletivo, pois ser Doutor em Geografia é ter compartilhado com todos vocês alegrias, tristezas, conhecimentos, dificuldades e aprendizados e, por isso, merecem o meu reconhecimento. Sem vocês nada valeria a pena!

Primeiramente agradeço à minha mãe, Creusa Borges, cuja participação em minha formação pessoal e profissional contribuiu na construção deste trabalho, bem como ao meu pai, José Carlos, e minhas irmãs Driane e Daniele, que juntos participaram desta construção enquanto minha família, meu alicerce ao qual sempre recorrerei em minha vida. À minha lindeza, minha sobrinha Alicia, agradeço por em diversos momentos me resgatar da acidez do mundo adulto, me fazendo viver momentos simples de criança.

Ao Francis, meu companheiro, marido e eterno namorado que sofreu, sorriu e me tolerou ao longo dos altos e baixos deste processo formativo, abrilhantando e suavizando minha vida.

Ao professor João Pedro Pezzato, meu orientador que tenho como grande amigo e companheiro profissional, cujas palavras, incentivos e determinação profissional se fizeram de exemplo em minha empreitada e construíram significativos laços profissionais, culturais, éticos e pessoais.

Às professoras Amanda Regina Gonçalves e Váldina Gonçalves da Costa, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, minhas eternas orientadoras e inspirações, cuja atenção e dedicação aos meus anseios acadêmicos e dúvidas para este trabalho foram cruciais, além dos papéis significativos que as mesmas tiveram em minha formação pessoal e profissional desde a graduação, representando verdadeiras inspirações para mim.

Aos professores Agustín Benito Escolano, Miguel Somoza Rodriguez e Gabriela Ossenbach, pelas imensuráveis experiências proporcionadas ao longo de meu estágio doutoral no Proyecto Manes e no CEINCE, na Espanha.

Um agradecimento especial aos amigos de toda hora Karine de Freitas, Camila Meloni e Luana Duarte pelo enorme e gratificante companheirismo e por suas contribuições em meus aprendizados, com amizades duradouras desde o primeiro ano de graduação até hoje.

Aos meus amigos de Instituto Federal Goiano Thalita Cintra, Thiago Coelho, Davidson Freitas, Chirley Mendes, Flávio Oliveira, Maria Eugênia, Laíse do Nascimento, Karine Dias e Priscila Antunes, pelo carinho, amizade e companheirismo profissional; com cada um de vocês tenho aprendido valiosos valores e construído um alicerce que me sustenta como segunda família constituída em Campos Belos-GO.

Um especial agradecimento aos meus companheiros Maroni Lopes, Bruno Falararo, Davidson Paulo, Christiane Costa, Rita de Cássia, Humberto Maia e Samir Pessanha, companheiros de UNESP, cujos laços de amizade construídos ao longo do doutorado contribuíram para o amadurecimento de todos nós, bem como uma aproximação profissional e pessoal que serão levadas para a vida inteira.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, processo nº 2016/04813-4, pelo suporte financeiro ao longo do meu processo formativo de Doutorado, oportunizando condições de dedicação, suporte, realização e aprimoramento para esta pesquisa.

“O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”.

Milton Santos (2006).

MOVIMENTO ESCOLA NOVA E GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR EM MANUAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1905-1941)

RESUMO

A presente pesquisa trata da história da Geografia Escolar por meio dos manuais e livros escolares no período de abrangência e influência das ideias pedagógicas do Movimento Escola Nova, entre 1905-1941, no ensino secundário brasileiro. Consideramos os livros e manuais escolares como materialização histórico-cultural das disciplinas escolares e, portanto, são fontes que representam um nível de análise da cultura escolar e do currículo. Caracterizamos ao longo da tese o entremeio histórico e conceitual do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar enquanto processos que pretendiam renovações de ensino no âmbito das práticas escolares na primeira metade do século XX no país. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo compreender as continuidades e descontinuidades dos movimentos de renovação pedagógica vinculados ao Movimento Escola Nova e à Geografia Moderna Escolar no âmbito da disciplina de Geografia no ensino secundário brasileiro a partir dos livros escolares como fontes, construindo uma techedura dessa narrativa histórica. Por meio da história cultural, história das disciplinas escolares e do paradigma indiciário como pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos, buscamos construir uma techedura narrativa histórica com base em diversos livros e manuais escolares do período de 1905-1941 levantados nos principais arquivos e bibliotecas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A partir dos indícios, interpretamos discursos que marcam esses movimentos de renovação como oscilantes, permeados por processos graduais e lentos, marcados por continuidades e permanências na constituição da Geografia escolar. Identificamos, a partir dos indícios dos manuais escolares, manifestações e materializações discursivas e retóricas convenientes e convergentes com os pressupostos de renovação; ao mesmo tempo, identificamos uma série de contradições e permanências que denotam que, para além dos discursos, os livros escolares mantiveram diversos aspectos não renovadores no período. Os vestígios oriundos dos manuais escolares nos permitem caracterizar um processo de autonomia da Geografia Escolar frente à Geografia Acadêmica, cujas características e finalidades próprias à escola nos permitem interpretar a disciplina nesse período como expressão de uma “modernização conservadora”. Identificamos ainda que os discursos renovadores da disciplina pautados pela “Abordagem Regional” e pelo “Nacionalismo / Geografia do Brasil” podem ser interpretados, de acordo com os indícios, como “vulgatas” escolares renovadoras, que se constituem como novos espaços-tempos no currículo do ensino secundário, porém não são matérias hegemônicas em todo o ordenamento seriado da Geografia escolar do período analisado. Assim, a Geografia como disciplina escolar tem sua história curricular marcada por processos que envolveram diversas disputas curriculares e discursivas que evidenciam conflitos de interesses de grupos profissionais e políticos. Tais disputas deixaram registros de sua influência nos compêndios e, portanto, na cultura escolar brasileira do período estudado.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Manuais Escolares. Escola Nova. Geografia Moderna. História da Geografia.

EL MOVIMIENTO ESCUELA NUEVA Y LA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR EN MANUALES PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BRASILEÑA (1905-1941)

RESUMEN

Esta investigación aborda la historia de la geografía escolar a través de manuales escolares y libros de texto en el período de cobertura e influencia de las ideas pedagógicas del Movimiento Escuela Nueva, entre 1905-1941, en la educación secundaria brasileña. Consideramos los manuales escolares como materialización histórica y cultural de las asignaturas escolares y, por lo tanto, son fuentes que representan un nivel de análisis de la cultura y el currículo escolar. Caracterizamos a lo largo de la tesis el entrelazamiento histórico y conceptual del Movimiento Escuela Nueva y la Geografía Moderna Escolar como procesos que pretendían renovar la enseñanza en el ámbito de las prácticas escolares en la primera mitad del siglo XX en el país. En este sentido, este trabajo tuvo como objetivo comprender las continuidades y discontinuidades de los movimientos de renovación pedagógica vinculados al Movimiento Escuela Nueva y la Geografía Moderna Escolar dentro de la disciplina de Geografía en la educación secundaria brasileña a partir de libros escolares como fuentes, construyendo un tejido narrativo histórico. A través de la historia cultural, la historia de las asignaturas escolares y el paradigma indiciario como supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos, buscamos construir un tejido narrativo histórico basado en varios manuales y libros de texto de 1905-1941 planteados en los principales archivos y bibliotecas de las ciudades de São Paulo y Río de Janeiro. A partir de los indicios, interpretamos que los discursos marcan estos movimientos de renovación como oscilantes, impregnados por procesos graduales y lentos, marcados por continuidades y permanencias en la constitución de la Geografía Escolar. Identificamos, a partir de evidencias en los libros de texto, manifestaciones y materializaciones discursivas y retóricas, convenientes y convergentes con los supuestos de renovación; al mismo tiempo, identificamos una serie de contradicciones y permanencias que denotan que, además de los discursos, los libros de texto mantuvieron varios aspectos no renovadores en el período. Las huellas de los libros de texto nos permiten caracterizar un proceso de autonomía de la Geografía Escolar en comparación con la Geografía Académica, cuyas características y propósitos específicos de la escuela nos permiten interpretar la disciplina en este período como una expresión de una "modernización conservadora". También identificamos que los discursos renovadores de la disciplina guiados por el "Enfoque Regional" y el "Nacionalismo / Geografía de Brasil" pueden interpretarse, según los indicios, como "vulgatas" renovadoras de la escuela, que constituyen nuevos espacios-tiempos en el plan de estudios de educación secundaria, pero no son contenidos hegemónicos en todos los tiempos del currículo seriado de la Geografía Escolar del período analizado. Por lo tanto, la Geografía como materia escolar tiene su historia curricular marcada por procesos que involucraron varias disputas curriculares y discursivas que resaltan los conflictos de intereses de grupos profesionales y políticos. Tales disputas dejaron registros de su influencia en los libros de texto y, por lo tanto, en la cultura escolar brasileña del período estudiado.

Palabras-clave: Geografía Escolar. Manuales Escolares. Escuela Nueva. Geografía Moderna. Historia de la Geografía.

PROGRESSIVE EDUCATION AND SCHOOL MODERN GEOGRAPHY IN TEXTBOOKS FOR BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION (1905-1941)

ABSTRACT

This research deals with the history of School Geography through textbooks in the period of coverage and influence of the pedagogical ideals of the New School/Progressive Education, between 1905-1941, in Brazilian secondary level. We consider textbooks as historical and cultural materialization of school subjects and, therefore, are sources that represent a level of analysis of school culture and curriculum. We characterize throughout the thesis the historical and conceptual intertwining of the New School/Progressive Education and Modern Geography as processes that intended renewals of teaching in the scope of school practices in the first half of the twentieth century in the country. In this sense, this thesis aimed to understand the continuities and discontinuities of movements of pedagogical renewal linked to the New School/Progressive Education and Modern Geography within the discipline of Geography in Brazilian secondary education using textbooks as sources, building a historical narrative. Through Cultural History, the History of School Subjects and the Indiciary Paradigm as epistemological, theoretical and methodological assumptions, we seek to construct a historical narrative based on several textbooks from 1905-1941 raised in archives and libraries at São Paulo and Rio de Janeiro. From evidences, we interpret discourses mark these movements of renewal as oscillating, permeated by gradual and slow processes, marked by continuities and permanencies in the constitution of School Geography. We identified, from textbooks, discursive and rhetorical manifestations and materializations convenient and convergent with the assumptions of renewal; at the same time, we identified a series of contradictions and permanencies that denote that, in addition to the discourses, the textbooks maintained several non-renewing aspects in the period. The traces from the textbooks allow us to characterize a process of autonomy of School Geography compared to Academic Geography, whose characteristics and purposes specific to the school allow us to interpret the discipline in this period as an expression of a "conservative modernization". We also identified that the renewing discourses of the discipline guided by the "Regional Approach" and the "Nationalism / Geography of Brazil" can be interpreted, according to the textbooks, as renewing school "vulgates", which constitute new spaces-times in the curriculum of secondary education, but they are not hegemonic subjects in all the serial ordering of the School Geography of the analyzed period. Thus, Geography as a school subject has its curricular history marked by processes that involved several curricular and discursive disputes that highlight conflicts of interest of professional and political groups. Such disputes left records of their influence on the textbooks and, therefore, on the Brazilian school culture of the studied period.

Keywords: School Geography. Textbooks. Progressive Education. Modern Geography. Geography's History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Distribuição proporcional da produção de teses e dissertações por área dos programas de pós-graduação (1973-2018).....	39
Figura 02 – Distribuição da produção de teses e dissertações por estado da federação (1973-2018).....	40
Figura 03 – Variação da produção de teses e dissertações ao longo do tempo (1973-2018).....	41
Figura 04 – Fluxograma de análise.....	105
Figura 05 – Princípios convergentes entre o Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna.....	109
Figura 06 – Conteúdo de “Revelo” (ALI, 1905, p.16).....	112
Figura 07 – Conteúdo “Mares”(PINHEIRO, 1915, p.40).....	112
Figura 08 – Relevo da América do Sul (CARVALHO, 1913, p.9).....	114
Figura 09 – Relevo da América do Sul (CARVALHO, 1913, p.10).....	114
Figura 10 - Geografia Geral (CARVALHO, 1913, p.9).....	122
Figura 11 – Conteúdos de orientação (F.T.D., 1923).....	124
Figura 12 - Conteúdo de “ar” (MILANO, 1922, p.69-70).....	125
Figura 13 – Experimento de Plateu (GABAGLIA, 1928, p.11).....	127
Figura 14 – Experimento de Plateu (GABAGLIA, 1928, p.11).....	127
Figura 15 – Conteúdo de Atmosfera (GABAGLIA, 1928, p.88-89).....	132
Figura 16 – Conteúdo de Cartografia (PINHEIRO, 1915, p.10).....	134
Figura 17 – Conteúdo de Cartografia (PINHEIRO, 1915, p.11).....	134
Figura 18 – Conteúdo de População (SCROSOPPI, 1917, p.417).....	136
Figura. 19 – Conteúdo de Religiões (CABRAL, 1933, p.30).....	141
Figura. 20 – Programa de Geografia para a 2ª série secundária (AZEVEDO, 1936, p.14).....	153
Figura. 21 – Conteúdo de urbanização (CABRAL, 1933, p.62).....	163
Figura. 22 – Conteúdo de Geografia Humana (AZEVEDO, 1939, p.20-21).....	164
Figura. 23 – Atividade de Leitura (AZEVEDO, 1937, p.22).....	165
Figura. 24 – Conteúdo de Movimentos Terrestres (CABRAL, 1935, p.22).....	168
Figura. 25 – Conteúdo de Planetas (CARVALHO, 1936, p.9).....	168
Figura. 26 – Classificação étnica (CARVALHO, 1935, p.51).....	169

Figura. 27 – Classificação Climática do Brasil (AZEVEDO, 1936, p.314).....	169
Figura. 28 – Conteúdo sobre a produção de café no Brasil (AZEVEDO, 1939, p.130).....	170
Figura. 29 – Conteúdo sobre a produção de café no Brasil. (CARVALHO, 1930, p.161).....	171
Figura. 30 – Conteúdo de “Estradas de Ferro” (CABRAL, 1933, p.308-309).....	175
Figura. 31 – Conteúdo de “Geografia Comparada” (AZEVEDO, 1936, p.50).....	176
Figura. 32 – Conteúdo de “Imigração” (CARVALHO, 1935, p.135).....	176
Figura. 33 – Atividade de leitura sobre “Terremotos” (AZEVEDO, 1937, p.217).....	178
Figura. 34 – Conteúdo sobre “Irlanda” (AZEVEDO, 1938, p.38-39).....	179
Figura. 35 – Conteúdo de “Região Setentrional do Brasil” (CABRAL, 1941, p.221).....	181
Figura. 36 – Programa de Geografia para o Ensino Secundário – 1ª a 3ª série (VECHIA; LORENZ, 1998, p.334).....	186
Figura. 37 – Programa de Geografia para o Ensino Secundário – 3ª a 5ª série (VECHIA; LORENZ, 1998, p.335).....	187
Figura. 38 – Conteúdo de “Economia dos Estados Unidos” (CABRAL, 1933, p.70).....	191
Figura. 39 – Conteúdo de “Europa” (AZEVEDO, 1936, p.80).....	191
Figura. 40 – Conteúdo “Estado do Maranhão” (CABRAL, 1933, p.178).....	195
Figura. 41 – Sumário do livro “Geografia para a 2ª série secundária” (AZEVEDO, 1936).....	195
Figura. 42 – Sumário do livro “Geografia para a 4ª série secundária” (AZEVEDO, 1938).....	196
Figura. 43 – Sumário da obra “Geografia (Quarto Anno).....	198
Figura. 44 – Conteúdo Regional (AZEVEDO, 1938, p.326).....	200
Figura. 45 – Conteúdo Regional (AZEVEDO, 1938, p.332).....	200
Figura. 46 – Conteúdo Regional (CARVALHO, 1930, p.243).....	202
Figura. 47 - 48 – Conteúdo Regional (CARVALHO, 1930, p.316).....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Assuntos pesquisados nas teses e dissertações sobre a história da Geografia Escolar.....	43
Tabela 02 – Princípios teórico-metodológicos das teses e dissertações.....	43
Tabela 03 – Relação das fontes históricas utilizadas nas teses e dissertações.....	45
Tabela 04 – Classificação dos manuais escolares na fase tradicional.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Bancos de dados utilizados na busca.....	33
Quadro 02 – Organização dos termos de busca.....	34
Quadro 03 – Relação de teses e dissertações sobre a história da Geografia Escolar.....	35
Quadro 04 – Princípios da Escola Nova na Liga Internacional de Educação Nova (Europa).....	98
Quadro 05 – Princípios do Movimento Escola Nova no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Brasil).....	149
Quadro 06 – Relação de livros escolares previamente levantados.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
- BLD – Biblioteca do Livro Didático
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNG – Conselho Nacional de Geografia
- CP2 – Colégio Pedro II
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- UDF – Universidade do Distrito Federal
- UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFCE – Universidade Federal do Ceará
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFS – Universidade Federal de Sergipe
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
------------------------	-----------

PRIMEIRO ESPAÇO NARRATIVO

Dos tecidos, da tecelagem, do tear, do costureiro e das costuras

1. DO(S) TECIDOS(S)... ENTRE DEVANEIOS E DISCERNIMENTOS: MEANDROS NARRATIVOS DAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	30
1.1 Entremeios das pesquisas em história da Geografia Escolar: caminhos e alcances.....	35
1.2 A(s) leitura(s) do(s) outro(s): as costuras e os fios soltos que impulsionam nossa pesquisa.....	46
2. DO TEAR E DOS MODOS DE TECER... UMA TESE SEM VERDADES: A GÊNESE NARRATIVA DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	59
2.1 O lugar da tecedura: a tecelagem da História Cultural.....	60
2.2 Entrelaçamentos do(s) fazer(es) da História: o costureiro e suas teceduras epistemológicas.....	64
2.3 Modos de tecer: o paradigma indiciário.....	69
2.4 Modos de tecer: o papel da narrativa.....	73
3. A(S) TECELAGEM(S)... CURRÍCULO, HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E MANUAIS ESCOLARES: NARRATIVAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA ANÁLISE.....	79
3.1 A história do currículo e sua perspectiva da construção social.....	79
3.2 A História Das Disciplinas Escolares como cerne da análise.....	85
3.3 Os manuais escolares e as culturas escolares materializadas.....	88
4. DA(S) COSTURAS(S)... DECISÕES, ESCOLHAS E RECORTES PARA TECER A NARRATIVA.....	96
4.1 A pesquisa de campo e os manuais escolares.....	97
4.2 As fontes em questão: as balizas da tecedura narrativa.....	100
4.3 As balizas para a tecedura de análise.....	104

SEGUNDO ESPAÇO NARRATIVO

Da tecedura, dos fios soltos e dos nós

5.	AS GÊNESES DA DISCIPLINA ESCOLAR: OS ORDENAMENTOS DISCURSIVOS E OS LUGARES DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA E DA GEOGRAFIA MODERNA.....	107
5.1	Os gêneros textuais descritivos e as primeiras renovações nos manuais de Geografia.....	110
5.2	Os vestígios do ordenamento discursivo em prol do positivismo escolar.....	116
5.2	Os meandros das renovações: as rupturas e as permanências nos conteúdos dos manuais escolares.....	121
6.	AS GÊNESES DA DISCIPLINA ESCOLAR: A AUTONOMIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR COMO MEIO DIFUSOR DE LEGITIMAÇÃO DA GEOGRAFIA ACADÊMICA.....	129
6.1	Tensionamentos sobre a cultura profissional docente.....	131
7.	FUNÇÕES E FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR: OS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA E A CONSTITUIÇÃO AUTÔNOMA DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR.....	138
7.1	A oposição à “escola tradicional”: entre discursos e materialidades.....	141
7.2	Dos princípios escolanovistas às suas materializações nos manuais escolares.....	148
8.	FUNÇÕES E FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR PAUTADA POR DISCURSOS POSITIVISTAS.....	159
8.1	O cientificismo como guisa de uma modernização.....	162
9.	FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR: ASPECTOS DE UMA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA” NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR.....	172
10.	FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO E OS TENSIONAMENTOS DAS “VULGATAS” DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR.....	183
10.1	A vulgata escolar da “Geografia do Brasil”.....	188
10.2	A vulgata escolar da “Geografia Regional”.....	192
	A COLCHA DE RETALHOS: UMA TECEDURA DE ENCONTROS E DESPEDIDAS.....	205
	FONTES.....	213
	REFERÊNCIAS.....	215
	ANEXOS.....	223

INTRODUÇÃO

O ponto alto desta tese não é o que eu escrevi, mas a ponte entre o que os outros escreveram e aquilo que os terceiros escreverão!
(Próprio autor – diário – 16/03/2017)

Partimos do princípio de que este trabalho busca ser um interlocutor entre diversas leituras e experiências. Não busca chegar a algum lugar delimitado, construir um ponto de chegada; ao contrário, acreditamos que com esta tese construímos diversos pontos de partida, inflexões teóricas e analíticas que entremeiam os caminhos daquilo que já foi escrito para, então, possibilitar novos tensionamentos daquilo que ainda pode ser escrito, pensado e tensionado.

Este trabalho se dedica às leituras e análises da História da Geografia Escolar sob o prisma de um dos momentos históricos mais emblemáticos da educação brasileira: o de defesa e difusão dos ideários do Movimento Escola Nova, em especial, na educação secundária. É importante ressaltarmos a delimitação do tema no âmbito da análise da História da Disciplina Escolar cujas fontes são os livros didáticos e, por conseguinte, os currículos, tendo em vista o que aponta Bittencourt (1993) ao analisar os livros didáticos como mediadores do currículo e da produção cultural vinculados ao poder instituído do Estado e do sistema educacional. A esse respeito, Gonçalves (2010, s/p) ressalta que pesquisas no âmbito da História da Geografia Escolar se constituem na:

[...] busca da compreensão do cruzamento de discursos que circulam nos textos oficiais, didáticos, na sala de aula e fora dela. Por um lado, isso se realiza nas investigações da trama de significados tecidos ao longo do processo de disciplinarização do campo de conhecimento da geografia a partir do entendimento de que o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em processos de regulação e emancipação, o que nos ajuda a perceber até que ponto a retórica da promoção da disciplina faz sentir seu impacto nas matérias escolares e na prática educativa.

Além disso, essa temática não nos é alheia ou descontextualizada no âmbito de nossa trajetória. Realizamos uma pesquisa em que já investigávamos essa temática por meio de análise de livros escolares de Estudos Sociais produzidos por uma professora na cidade de Uberaba, Minas Gerais, em meados dos anos 1940-1950 (PEREIRA; GONÇALVES, 2014).

Essa pesquisa emergiu no desenvolvimento do Estágio Supervisionado em uma escola da cidade, e uma das atividades da disciplina consistiu na investigação da História da escola, o que nos levou a trabalhar com fontes documentais e, conseqüentemente, a descobrir que uma professora daquela escola havia publicado livros de Estudos Sociais que contemplavam a Geografia em seus conteúdos. Foi o ponto de partida para a curiosidade, para

a vontade de nos infiltrar em meio àqueles vestígios do passado. Foi um processo encantador e, desde então, o trabalho desenvolvido que rendeu uma monografia e alguns artigos publicados, transformou-se tanto em um apreço pessoal quanto em uma inquietação frente às diversas lacunas que observávamos no âmbito dessa temática.

Tanto do ponto de vista político como da práxis, o Movimento Escola Nova foi o primeiro movimento educacional que procurou realizar renovações teóricas e metodológicas no ensino brasileiro a partir dos anos de 1920, tendo como marco a oposição aos métodos ditos “tradicionais”¹ como a memorização, o enciclopedismo, o verbalismo, o passividade do aluno e o magistrocentrismo.

Com origens ainda no século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, e em contraposição a estes métodos ditos “tradicionais” na perspectiva de seus defensores, Movimento Escola Nova pregava a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, sendo este um sujeito considerado ativo no processo de aprender. Quanto aos conteúdos de ensino, advogava-se que as disciplinas estivessem voltadas para a realidade cotidiana e profissional do educando, baseadas em paradigmas positivistas, na experimentação, nas ciências modernas e em exemplos práticos e exercícios “ativos”.

Impulsionado pelo contexto de eminente urbanização e industrialização no Brasil, [ainda que processos tardios] e das renovações políticas implementadas pelo Governo Provisório e depois pelo Estado Novo, ambos comandados por Getúlio Vargas, o Movimento Escola Nova viu florescer entre os anos 1920 e 1940 veias progressistas nos âmbitos sociais, políticos e econômicos que subsidiaram interesses que difundiram e sistematizaram seus postulados na educação do país.

Isto posto, elegemos a educação secundária como cerne de nossa tese tendo em vista a estabilização da Geografia como disciplina escolar nos currículos desse nível de ensino desde o século XIX, ainda sob o prisma do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, conforme aponta Pontuschka (2009). Além disso, Bittencourt (1990) sinaliza que o ensino secundário era um grau de ensino – tutelado pela Constituição de 1891 e mantido pela Constituição de 1934 –, que objetivava, em Ginásios e Liceus, a formação preparatória para o ingresso,

¹ Ao longo da tese utilizaremos o termo “tradicional” usando como referência os discursos da época vinculados aos movimentos de renovação pedagógica, ou seja, é “dito tradicional” por aqueles que criticavam esse método e defendiam mudanças no ensino brasileiro. Acreditamos que o termo “tradicional” pode remeter a diferentes períodos e contextos, e, por isso, buscamos esclarecer aqui que utilizaremos o termo no sentido dado pelos defensores do Movimento Escola Nova no período.

sobretudo da elite, ao ensino superior, sendo esta uma das principais características criticadas pelo movimento modernizador e renovador² nesse nível de ensino.

Para Bittencourt (1993), no ensino secundário construído ao longo do século XIX e perpetuado enquanto tradição escolar durante a primeira metade do século XX, estariam:

[...] as “faculdades mais desenvolvidas”, os programas e disciplinas ou “matérias” foram estabelecidas de maneira mais centralizada. Também não se cogitava em ampliar o curso para setores populares da sociedade [...] Ideveria articular-se ao ensino superior, contendo disciplinas de caráter propedêutico [...] O Ginásio e o Liceu organizados em séries, foram moldados segundo os ditames e interesses da burguesia liberal – *para* – legitimar uma nova divisão social fundamentando-a no domínio do saber letrado [...] (BITTENCOURT, 1993, p.56-57, *incursão do próprio autor*).

No entanto, para nós, essa escolha também infere uma problemática. Reconhecemos em Issler (1973) a crítica de que, na Geografia, o Movimento Escola Nova foi sistematicamente difundido na escola primária, restando ao ensino secundário a quase completa manutenção de elementos então ditos como “tradicionais” de ensino. O próprio Delgado de Carvalho (1953) admite essa limitação ao analisar que no ensino secundário, as Ciências Sociais – e entre elas a Geografia –, necessitavam de uma reordenação que buscasse a ampliação de um programa que estimulasse o “espírito científico” e um caráter experimental a esse nível de ensino.

Bittencourt (1993) também corrobora essa perspectiva afirmando que, na escola primária brasileira, desde a segunda metade do século XIX, já se discutia a aplicação de métodos analíticos e de pressupostos positivistas de ensino que já criavam novos contornos metodológicos ao ensino. Já na escola secundária, segundo as fontes analisadas pela autora, o ensino permanecia propedêutico e baseado no humanismo clássico.

Assim, ao problematizarmos o Movimento Escola Nova na configuração disciplinar da Geografia na escola secundária estamos suscitando um debate mais detalhado sobre o tema. De maneira geral, a historiografia tem apontado que os pressupostos escolanovistas foram pouco evidenciados e/ou impactaram de maneira menos significativa o ensino secundário. Nesse sentido, será que essa configuração também se mantém no âmbito da disciplina de Geografia no ensino secundário? Quais são as particularidades da disciplina nesse sentido?

² Assim como o termo “tradicional”, utilizaremos aqui os termos “moderno” e “renovador” no sentido defendido pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova e sua contextualização histórica no período investigado. Acreditamos que também esse termo remete uma pluralidade de contextos, ideias e períodos, os quais não se inserem nessa temática de pesquisa.

No âmbito da Geografia Escolar, Pontuschka (2009) afirma que, levando em conta a constituição histórica da disciplina, Carlos Miguel Delgado de Carvalho desponta como um precursor dos ideais escolanovistas para os conteúdos geográficos. Delgado de Carvalho teve muita influência na sistematização da Geografia como ciência acadêmica e disciplina escolar, bem como, posteriormente, Aroldo de Azevedo, cujas obras também foram significativas para a produção de livros escolares de Geografia no Brasil nesse período de abrangência dos ideários do Movimento Escola Nova e da introdução da chamada Geografia Moderna.

A introdução da chamada “Geografia Moderna”, como veremos ao longo desta tese, é questionada por nós como simples “adaptação” de um conhecimento acadêmico no âmbito da disciplina escolar. Conforme aponta Chervel (1990), e corroborado por Albuquerque (2011), acreditamos que, no que tange à Geografia escolar, nos processos autônomos de configuração e construção de conhecimentos próprios da escola, o saber acadêmico ganha status de “saber de referência”, mas não de saber meramente adaptado ou reproduzido. Dessa forma, o processo de pesquisa que se acerca das influências do Movimento Escola Nova no âmbito da nossa disciplina escolar nos levou a permear também esse outro movimento, próprio e autônomo da nossa disciplina, e que vai configurar entremeios pedagógicos e culturais no âmbito do que passamos a chamar de Geografia Moderna Escolar.

Como veremos no Capítulo I, realizamos um levantamento de teses e dissertações sobre a história da disciplina, e evidenciamos que as poucas pesquisas que se debruçam sobre a temática e centralizam suas análises no âmbito do discurso precursor e renovador de Delgado de Carvalho, e poucos trabalhos que mencionam também Aroldo de Azevedo. A chamada “Geografia Moderna” é analisada em diversos momentos, porém sem uma análise específica de sua idiossincrasia no âmbito de sua materialização nos manuais escolares e suas relações com o Movimento Escola Nova.

Claro que nos aprofundaremos oportunamente na discussão específica das propostas e princípios que nortearam a configuração histórica do movimento escolanovista e da chamada “Geografia Moderna” no Brasil e no mundo, mas, nesse momento do texto, interessa-nos apenas algumas definições de cunho introdutório e contextual que apresente nossa temática ao leitor. Além dos aspectos já ditos, um importante ponto a ser explicitado por nós aqui é a problemática da periodização que nosso trabalho abarca.

Saviani (2008) advoga que, sob o ponto de vista formal da prescrição curricular nacional, o período de predominância dos ideais do Movimento Escola Nova se estende, no país, de 1932 a 1969. O autor afirma que apesar de diversos movimentos preparatórios anteriores a 1932, só podemos falar de uma maior sistematização e influência do movimento

com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, trabalho realizado pela Associação Brasileira de Educação – ABE, e com a Reforma Francisco Campos (1931-32). O fim desse período é caracterizado pelo autor com as reformas educacionais promovidas pela Ditadura Militar.

Apesar de concordar com os marcos formais postos por Saviani, Romanelli (2010) relativiza esse processo de abrangência dos ideais renovadores do Movimento Escola Nova no Brasil. Conforme a autora, existem evidências de práticas, métodos, manuais e discursos alinhados aos postulados escolanovistas desde o fim do século XIX, bem como acredita que já nos anos de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em 1961, a educação brasileira, assim como a mundial, já passava por transformações e outros ideários educacionais já estavam sendo pautados pelas políticas educacionais e pelos acadêmicos da área.

Distanciando-nos das periodizações anteriores, concordamos com Valdemarin (2010) que o estudo das influências do Movimento Escola Nova no Brasil defronta-se com questões temporais, visto que vários pressupostos escolanovistas que começaram a circular no Brasil, ainda no século XIX, estão presentes até hoje na educação brasileira. Ainda segundo a autora, se em determinado momento os pressupostos escolanovistas tornam-se centro dos ideais pedagógicos nacionais, em outros, esses ideais permanecem permeados por diferentes pressupostos pedagógicos, bem como intercalados com a chamada “escola tradicional”, não podendo, desse modo, serem configurados como ideal pedagógico homogêneo e totalizante nas práticas educacionais. Para a autora, é importante a demarcação dos contextos e das fontes para realizar delimitações temporais em pesquisas com essa temática.

Diante dessas considerações, realizamos nossa delimitação de período inicial com base nos trabalhos de Silva (2012b) e Vlach (2004), cujas perspectivas apontam que algumas renovações pontuais em livros escolares de Geografia começam a ser observadas em 1905, com o compendio de Said Ali, e se intensificam com as publicações de Delgado de Carvalho, sobretudo a partir dos anos 1920.

Como delimitação final, optamos por considerar o proposto por Valdemarin (2010) que compreende o período entre as décadas de 1920 e 1930 como o momento de maior efervescência e força dos ideais escolanovistas no Brasil e, sobretudo, com maior influência nas renovações no âmbito da cultura escolar e dos livros escolares. Para Valdemarin (2010) e Dallabrida (2014), a Reforma Capanema de 1942 significa uma mudança de rumos, sobretudo no ensino secundário, resgatando uma série de pressupostos “tradicionais” no ensino e reforçando a dualidade da educação no Brasil ao introduzir o ensino profissional como

prioridade. Para esses autores, apesar de a Reforma Capanema dar manutenção a uma série de relações com pressupostos escolanovistas, o período que sucede a reforma é intercalado por uma série de outros pressupostos educacionais que, para nós, merecem uma atenção específica e pormenorizada [quem sabe, em outra pesquisa no âmbito da Geografia Escolar que dê continuidade a esse trabalho].

Salientamos que, na fase inicial da pesquisa, o período que buscávamos abranger estendia-se de 1905 a 1961, porém, o circunstanciamento das fontes e dos pressupostos teóricos nos fizeram, ao longo do processo de pesquisa, redefinir essa abordagem temporal, conforme veremos ao longo de toda tese e, sobremaneira, nas justificativas detalhadas ao longo do capítulo IV. Assim, por meio do circunstanciamento das fontes e dos marcos apontados por autores na historiografia da educação, delimitamos nosso período de análise entre os anos de 1905-1941.

Dessa maneira, assumimos em Valdemarin (2010) a orientação de uma periodização a partir de contextos, problemáticas e fontes (históricas, teóricas e de outras pesquisas), e não necessariamente de aspectos factuais. No capítulo IV detalharemos a argumentação a respeito das delimitações das fontes. Vale ressaltar que a periodização escolhida neste trabalho é circunstanciada pelas fontes, portanto, não se materializa como uma proposta de periodização a ser alçada como modelo interpretativo ou didático da História. Nesse sentido, essa periodização representa um conjunto de indícios que marcam práticas embrenhadas em continuidades e discontinuidades na História da Geografia Escolar em consonância com os ideários do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna.

Elegendo os manuais escolares como fontes e delimitadores desta investigação, consideramos nesta pesquisa ir além dos eventos, instituições e personalidades que simbolizam o discurso do Movimento Escola Nova, em nível geral e na Geografia, e assim buscaremos contextualizações e compreensões dos significados e discursos introduzidos nos livros escolares que indiciam seus usos e concepções específicas na história da disciplina escolar.

Perante esses contextos e delimitações, delineamos nossa problemática de estudo por meio do seguinte questionamento: *quais as relações, abrangências e influências do Movimento Escola Nova na constituição da História da Geografia Escolar enquanto disciplina no ensino secundário a partir dos livros e manuais escolares?* Além dessa questão norteadora, temos alguns questionamentos secundários: Quais são as continuidades e discontinuidades discursivas que permearam a constituição da disciplina nos livros escolares

desse período? Quais aspectos caracterizaram a cultura escolar materializada pelos manuais de Geografia no Brasil nesse período? São questionamentos que permeiam a nossa pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo central que perseguimos no desenvolvimento desta tese foi o de compreender as continuidades e discontinuidades dos movimentos de renovação pedagógica vinculados ao Movimento Escola Nova e à Geografia Moderna Escolar no âmbito da disciplina de Geografia no ensino secundário brasileiro a partir dos livros escolares como fontes, construindo uma tecedura³ dessa narrativa histórica.

Esse objetivo foi por nós almejado tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, da História das Disciplinas Escolares, da História do Currículo e da Cultura Escolar. Adotamos ainda o paradigma indiciário como norte metodológico que subsidia a tecedura de narrativas históricas. Esses lugares/olhares epistemológicos e teóricos da pesquisa encontram-se detalhados nos capítulos 2 e 3.

Dessa maneira, questionamos insistentemente os paradigmas positivistas da História como “verdade”, e nos posicionamos na defesa de uma investigação histórica que não busca atestar documentalmente fatos, datas e fidedignidades, mas que, ao contrário, busca tensioná-las, problematizando as “verdades” ditas, conjecturando novas interpretações e abrindo espaços de diálogo, fios soltos, para que a área de pesquisa em História da Geografia Escolar seja impulsionada com novos questionamentos.

Isto posto, não consideramos que este trabalho doutoral desenvolva uma “tese única e original”, que atenda a pressupostos de um modelo positivista de ciência. Contrário disso, o que propomos se desenha um conjunto de conjecturas⁴ narrativas/interpretativas que não possuem pretensão de originalidade, pois são construções intelectuais circunstanciadas por contextos, por fontes, por trabalhos feitos anteriormente, por nossa própria intencionalidade e por ritos próprios da cultura acadêmica, da qual não podemos nos distanciar totalmente.

Admitimos que a “conjectura/narrativa central” que permeia nosso trabalho, e que os avanços teóricos e epistemológicos [bem como os resultados em pesquisa de estágio realizada na Espanha⁵], nos permitem explicitar a defesa de que: **a constituição da Geografia Escolar**

³ Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2004), tecedura significa: 1. Ato ou efeito de tecer; tecelagem. 2. Conjunto dos fios que atravessam a urdidura de um tecido. 3. Rede de intrigas, trama, enredo.

⁴ Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2004), conjecturar significa: 1. Afirmar algo por conjecturas. 2. Considerar (algo) como provável, com base em indícios.

⁵ Estágio realizado por meio da BEPE (Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior), programa da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Este estágio foi realizado entre janeiro e julho de 2018 em parceria com a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, España, sob supervisão do Prof. Dr. Miguel Somoza Rodriguez. Esta atividade foi desenvolvida no âmbito do Proyecto Manes (Projeto de Manuais Escolares), considerado um dos maiores grupos de estudo acerca dos manuais escolares no mundo e também do CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), sob a supervisão do Prof. Dr. Agustín Benito Escolano.

enquanto disciplina curricular na óptica dos ideais do Movimento Escola Nova ocorre nos entremeios da Geografia Moderna Escolar, encadeamento este permeado por processos graduais e lentos, repletos de oscilações, continuidades e permanências com diversas disputas curriculares e discursivas, além de interesses de grupos profissionais de professores que influíram na cultura escolar brasileira na época.

Como veremos ao longo do trabalho, várias pistas nos argumentos teóricos e nas pesquisas já realizadas expandem outras conjecturas as quais devemos nos debruçar para a análise dos livros e autores criteriosamente escolhidos para o nosso processo interpretativo. Contudo, pensamos que esse processo de delimitação dessas conjecturas narrativas/interpretativas é fluido e flexível, aberto em seu processo de constituição, sendo sempre pontos de partida para novos questionamentos.

Diante das análises realizadas nos capítulos IV a X, as pistas sinalizam as seguintes “conjecturas narrativas/interpretativas auxiliares” sobre o processo constitutivo da disciplina no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar:

- A gênese da renovação pedagógica na Geografia Escolar foi um processo constituído de manifestações e materializações discursivas e retóricas convenientes e convergentes, oscilantes e descontínuas, que expressam/representam os movimentos renovadores da Escola Nova (campo pedagógico) e da Geografia Moderna (campo científico) enquanto subsídios da própria disciplina escolar, caracterizando sua autonomia;

- Não só a simples presença da Geografia nos currículos calcificou a criação dos primeiros cursos superiores da disciplina, mas a autonomia curricular, caracterizada por discursos, linguagens, disputas e interesses profissionais mesclaram e subsidiaram processos de gênese, na própria cultura escolar, de uma retórica legitimadora das cátedras do ensino superior brasileiro baseadas nos ideais de “modernização” dos movimentos renovadores;

- Os princípios e finalidades de ensino propostos no âmbito do Movimento Escola Nova são assumidos de maneira implícita e não homogênea no âmbito dos discursos dos manuais escolares analisados para a disciplina de Geografia no ensino secundário brasileiro, perfazendo uma gama de aspectos que não são evidenciados de maneira stricta e uniforme nas obras analisadas, mas também apresentando oscilações e mudanças que remetem aos ideais renovadores de ensino, caracterizando a autonomia da disciplina escolar;

- No entremeio da configuração do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar, o positivismo escolar caracteriza-se como princípio centralizador da renovação educacional por meio de discursos cientificistas

que constituíram conjunturas hegemônicas ditas “modernas” para a disciplina de Geografia no ensino secundário;

- Os entremeios do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar constituíram, no âmbito da cultura escolar promovida pelos manuais escolares analisados, movimentos de renovação pedagógica limitados a alguns aspectos em coexistência com manutenções da tradição livresca da escola dita “tradicional”, episódios que caracterizam o funcionamento da disciplina escolar por meio de uma “modernização conservadora” nesse período;

- A inserção de um discurso nacionalista por meio da “Geografia do Brasil” e a renovação pedagógica a partir de uma “abordagem regional” se constituíram como novas vulgatas “renovadoras”, porém não hegemônicas e em coexistência com outros conteúdos que denotam um ordenamento seriado da matéria escolar no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar;

Todas essas “conjecturas/narrativas” são justificadas, argumentadas e tensionadas ao longo do trabalho, segundo nossas perspectivas teóricas e epistemológicas e em conformidade com as interpretações dos indícios oriundos dos manuais escolares, detalhadamente trabalhados.

Por conseguinte, esta tese está organizada em dois “espaços narrativos”, os quais, chamados dessa forma, têm em vista uma espacialidade textual que prove uma retórica abrangente dos modos de tecedura, dos lugares e tempos de produção narrativa e de interpretação da História. São “espaços narrativos” porque fazem alusão aos momentos de escrita em que são contextualizados: espaços temporais, espaciais e intencionais que compõem o nosso movimento/tentativa de costura, de tecedura.

Esses espaços narrativos, amplos e ao mesmo tempo delimitados, são compostos por capítulos que, apesar do nome formal em termos acadêmicos, representam minuciosos elementos organizadores do nosso trabalho. No primeiro espaço narrativo, e em seus três capítulos, buscamos expor “os tecidos, a tecelagem, o tear, o costureiro e as costuras” de nossa tecedura, expondo aqueles fundamentos teóricos que dão cor, vida, tempo e brilho à nossa temática, e apresentando os modos de fazer e as bases da tecedura como narrativa histórica; e, por último, no segundo espaço narrativo chamado “da tecedura, dos fios soltos e dos nós da construção narrativa/interpretativa”, temos os entrelaçamentos, a tecedura propriamente dita, os fios soltos e os nós dessa construção narrativa/interpretativa.

PRIMEIRO ESPAÇO NARRATIVO

Dos tecidos, da tecelagem, do tear, do costureiro e das costuras

CAPÍTULO I

DO(S) TECIDOS(S)...

ENTRE DEVANEIOS E DISCERNIMENTOS: MEANDROS NARRATIVOS DAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

O sonho tem grandes cinemas...

Tenho mais pena dos que sonham o provável, o legítimo e o próximo, do que dos que devaneiam sobre o longínquo e o estranho. Os que sonham grandemente, ou são doidos e acreditam no que sonham e são felizes, ou são devaneadores simples, pra quem o devaneio é uma música da alma, que os embala sem lhes dizer nada. Mas o que sonha o possível tem a possibilidade real da verdadeira desilusão. Não me pode pesar muito o ter deixado de ser imperador romano, mas pode doer-me o nunca ter sequer falado à costureira que cerca das nove horas, volta sempre à esquina da direita. O sonho que nos promete o impossível já nos priva dele, mas o sonho que nos promete o possível intromete-se com a própria vida e delega nela a sua solução. Um vive exclusivo e independente; o outro submisso das contingências do que acontece.

Por isso amo as paisagens impossíveis e as grandes áreas desertas dos plainos onde nunca estarei. As épocas históricas passadas são de pura maravilha, pois desde logo não posso supor que se realizarão comigo. Durmo quando sonho o que não há; vou despertar quando sonho o que pode haver.

Fernando Pessoa – Livro do Desassossego (213-214)

O que buscamos neste capítulo é uma loucura! É uma espécie de processo de desenho, um desenho de uma paisagem (num uso coloquial ou poético do termo, sem pretensões teóricas de discuti-lo). Talvez impossível, como diria Fernando Pessoa, mas, ao mesmo tempo, um despertar para o que pode haver. Nós acreditamos no devaneio, seja como meio de vida, como meio de escrita, ou mesmo como forma de sonhar. Por isso, caro leitor, esteja preparado para o nosso devaneio, ou, ao menos, para o que dele prometemos – se é que iremos cumprir –, sem muitas delongas, ser uma paisagem da pesquisa em história da Geografia Escolar, um exercício de leitura sobre nossa interpretação a respeito desse âmbito de pesquisa. É o alinhavo dos “tecidos” que dará base à tecedura.

A inspiração no exímio poeta português vem do nosso comprometimento com o sonho do improvável, talvez pelo medo da desilusão que o provável nos provoca. O improvável aqui é criar devaneios a partir dos discernimentos, é nos arriscar a dizer algo sobre as pesquisas dos outros, (re)constituir nossas identidades e dizer o porquê da nossa audaciosa empreitada de

pesquisa se intrometer nessa discussão acadêmica, ainda por cima começando pelos devaneios de Fernando Pessoa.

Dessa maneira, neste momento, nosso objetivo é sistematizar uma leitura sobre o que podemos chamar de uma linha de pesquisa no âmbito da Geografia Escolar, que é a história da constituição da disciplina na escola e as relações históricas que entremeiam os conhecimentos geográficos, o contexto histórico e espacial e a cultura escolar ao longo do tempo em diferentes escalas.

Nesse sentido, encaminhamos este momento do texto a uma revisão bibliográfica que se aproxima do que podemos chamar de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Esse tipo de estudo, segundo Ferreira (2002), vem sendo ampliado nas últimas décadas enquanto uma organização de conjuntos sistêmicos de dados de pesquisa que procura mapear e discutir a produção acadêmica de modo a acompanhar o desenvolvimento das áreas de estudo. Em nosso caso, acreditamos que a história da disciplina escolar de Geografia se configura como uma linha de pesquisa no âmbito da subárea da Geografia Escolar e que merece ter seus trabalhos discutidos no âmbito de um conjunto de autores que delineiam, com suas pesquisas, um arcabouço teórico e metodológico no âmbito dessa temática.

Para a autora configuram-se esses estudos:

como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Com base nessa configuração abrangente da revisão bibliográfica, o interesse dos pesquisadores se vincula à possibilidade do entendimento do seu campo de estudo, acompanhamento de suas produções e sistematizações de bibliografias especializadas em seu tema de pesquisa. Sendo assim:

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANÓWSKI, 2006, p. 39).

Sendo assim, esses estudos de cunho bibliográfico adquirem uma relevância social e científica que permite acompanhar o desenvolvimento sistemático de literaturas especializadas e as transformações e inovações da construção teórico-prática das pesquisas.

Ao mesmo tempo, possibilita a identificação dos limites e desafios da temática de estudo, das restrições e lacunas que permitem a experimentação e a problematização que torna possível às pesquisas a abertura do leque de seus estudos, ou mesmo de sua delimitação de acordo com seus interesses e objetivos específicos.

Segundo Soares e Maciel (2000), a perspectiva da revisão bibliográfica ainda é ampliada, pois a mesma não se restringe apenas à sistematização da produção acadêmica de cada área, mas abrange também a análise e a categorização dos âmbitos de pesquisa afim de revelar e problematizar os enfoques e perspectivas de estudo. Assim, num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (SOARES; MACIEL, 2000, p.04).

Dessa maneira, buscamos realizar neste capítulo, essa sistematização das pesquisas realizadas no âmbito da história da Geografia Escolar, realizando uma leitura dos caminhos percorridos, pelos fundamentos, pelas perspectivas e pelas possibilidades que essa temática oferece. Enquanto fazemos os “discernimentos” que prometemos no título do texto a partir da leitura do que os outros escreveram, vamos intercalando os nossos “devaneios”, as nossas vontades e inquietações com a temática da pesquisa, reconhecendo os limites e as possibilidades que esta pesquisa proporciona.

É importante salientar que usamos como fundamento para essa revisão bibliográfica pesquisadores que sistematizam o que chamamos de “estado da arte”, mas não consideramos que o façamos aqui. Um “estado da arte” se configura como uma pesquisa ampla e complexa que, por si só, pode se configurar como teses e dissertações, ou mesmo como grandes relatórios de pesquisa e dedicação longitudinal de grupos de pesquisadores. A tese de Pinheiro (2003) sobre a pesquisa em ensino de Geografia entre 1972 e 2000 é um exemplo de como o “estado da arte” se configura como uma pesquisa mais complexa, a qual não é nossa intenção realizar aqui.

Para compor esta tese, usamos os princípios da pesquisa de “estado da arte”, mas realizamos uma revisão bibliográfica no sentido de situar, fundamentar e contextualizar os limites e justificativas para a inserção do nosso trabalho na configuração da linha de pesquisa em história da Geografia Escolar. Nesse sentido, reconhecemos nossos limites e acreditamos que seja necessário, no âmbito de uma pesquisa própria, realizar um “estado da arte” mais completo e aprofundado, objetivo este que não nos cabe aqui. Nossa leitura sobre os trabalhos no âmbito da história da Geografia Escolar é intencional e delimitada no âmbito de nossos interesses de pesquisa, mas também aponta questões gerais para o debate acadêmico.

Diante desses pressupostos, buscamos dissertações e teses que se dedicaram a temáticas no âmbito da história da Geografia Escolar em diferentes bancos de dados, conforme o quadro 01. Pautamos a escolha pela delimitação da busca entre dissertações e teses por entendermos que essas pesquisas constituem a principal fonte de produção acadêmica e científica que expressam a construção de conhecimento em uma área de pesquisa. Apesar de, no processo de busca, termos considerado a possibilidade de ampliar a busca por artigos em periódicos e livros, consideramos que seria um trabalho demasiadamente prolongado no sentido de, por si próprio, constituir-se como um corpus de pesquisa que merece ser ampliado e investigado. Acreditamos que, para os objetivos de uma tese, essa delimitação em teses e dissertações já se configura como um espectro legítimo de reflexão sobre a linha de pesquisa de história da Geografia Escolar.

Para realizar a busca foram utilizados os seguintes bancos de dados:

Quadro 01 – Bancos de dados utilizados na busca
BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Banco de Teses e Dissertações da Capes
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília (UNB)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFCE)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ao realizar a busca pelas dissertações e teses, percebemos que seria necessário olhar para as bibliotecas das universidades pressupondo que pudesse haver trabalhos mais antigos que não estivessem disponíveis on-line. Para selecionar as universidades, focamos os cursos de pós-graduação em Geografia mais antigos do país, conforme o levantamento de Suertegaray (2007), pressupondo que os programas mais novos já possuem seu acervo de produções disponibilizados on-line.

A busca pelas pesquisas foi constituída por descritores ou termos de busca divididos entre dois eixos de pesquisa no âmbito da história da Geografia Escolar, conforme o quadro 02.

Quadro 02 – Organização dos termos de busca	
Grande área: Geografia	
Subárea: Geografia Escolar – Educação Geográfica – Ensino de Geografia*	
Linha de pesquisa: História da Geografia Escolar	
Eixo 1 - Livros, manuais e compêndios escolares e didáticos	Eixo 2 - História e Cultura da Geografia Escolar
✓ Livro escolar / Geografia **	✓ História Geografia / Escolar ***
✓ Livro didático / Geografia	✓ Cultura escolar / Geografia
✓ Manual escolar / Geografia	✓ Disciplina escolar / Geografia
✓ Manual didático / Geografia	✓ Escola Nova / Geografia
✓ Compêndios / Geografia	✓ Delgado de Carvalho - Aroldo de Azevedo****

* Apesar de significados distintos, considero que podemos considerá-las como um conjunto com características próprias na pesquisa geográfica;

** Os termos foram pesquisados no singular e plural considerando todas as opções de busca das bases de dados;

*** O “/” significa que na busca usei o termo em si e também acrescido da palavra “Geografia”;

**** Realizamos a busca com os nomes desses autores devido ao seu reconhecido papel na Geografia Escolar;

Diante das buscas realizadas nos bancos de dados, foram levantados 55 trabalhos, entre teses e dissertações, disponibilizadas on-line ou, em alguns casos, pessoalmente pelas bibliotecas das universidades. Ao usar os termos de busca, excluímos os trabalhos que não eram afins à temática da história da Geografia Escolar, selecionando apenas aqueles que se dedicavam de algum modo aos pressupostos historiográficos da disciplina.

Pressupomos que a pesquisa bibliográfica se trata de uma análise interpretativa dos textos. Assim, com a leitura completa dos trabalhos pesquisados, organizamos este capítulo em dois eixos de discussão das pesquisas encontradas: no primeiro, realizamos uma leitura geral e descritiva da linha de estudos em história da Geografia Escolar, esmiuçando suas características e olhando para seus temas, objetivos, aspectos metodológicos, aspectos teóricos, resultados e limites; no segundo, realizamos uma leitura qualitativa dos trabalhos no que tange à discussão das teorias, proposições e caminhos relativos à pesquisa na história da Geografia Escolar, aprofundamo-nos nas teses, conceitos e proposições que os trabalhos discutem sobre a constituição da disciplina escolar de Geografia, bem como aproveitamos para problematizar a temática do movimento escolanovista neste processo histórico. A ideia é que esse exercício teórico levante questionamentos e lacunas as quais nossa pesquisa possa se dedicar.

É importante salientar ainda que esse trabalho de revisão bibliográfica não possui a pretensão de se configurar como uma leitura completa das pesquisas em história da Geografia Escolar, pois nem mesmo podemos afirmar que os trabalhos selecionados aqui correspondem a totalidade da produção acadêmica sobre a temática. As teses e dissertações encontradas são

limitadas pelos critérios de busca que ora estabelecemos, podendo, assim, haver outros trabalhos que não foram levantados.

1.1 ENTREMEIOS DAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: CAMINHOS E ALCANCES

Diante dos critérios estabelecidos anteriormente, selecionamos os trabalhos que se concentravam em estudos historiográficos no âmbito da Geografia Escolar, considerando pesquisas sobre a disciplina, os livros, os currículos ou temas de conteúdo estudados em um determinado período. Ao longo da busca, apareceram outros trabalhos que se dedicavam a temáticas que se distanciavam do interesse pela história da Geografia Escolar e, precisamente por não se relacionarem com nossa linha de pesquisa neste estudo, foram desconsiderados.

Foram encontrados 55 trabalhos entre teses (16) e dissertações (39) que pesquisaram diferentes aspectos da história da Geografia Escolar e têm se constituído como um eixo de estudo variável no âmbito da pesquisa geográfica desde 1973 até 2019⁶. No quadro 03 temos as informações básicas dos trabalhos encontrados.

Quadro 03 – Relação de teses e dissertações sobre a história da Geografia Escolar				
<u>Ano</u>	<u>T/D*</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>	<u>Instituição</u>
1973	T	A Geografia e os estudos sociais. ***	Bernardo Issler	Unesp/PP**
1984	D	A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação	Wilson dos Santos	Unesp/RC**
1985	D	O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971. ***	Marlene Teresinha de Munio Colesanti	Unesp/RC
1988	D	A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico. *****	Vânia Rubia Faria Vlach	USP
1990	D	Origens e consolidação didática na Geografia Escolar brasileira. ***	Diamantino Alves Correia Pereira	USP
1994	D	O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira 1913 a 1945. ***	Claudio Benito Oliveira Ferraz	USP
1996	D	Trajectoria da disciplina Geografia no currículo escolar – 1838 – 1942. ***	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	PUC/SP
1996	D	A relação conteúdo-método no ensino de Geografia-estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica	Beatriz Aparecida Zanatta	UFG

⁶ Salientamos que as últimas etapas do levantamento foram feitas em maio de 2019 e seus dados são limitados à disponibilidade nas plataformas de busca selecionadas.

		e sua repercussão em programas de ensino no Brasil (período de 1978/90).		
1996	D	A Geografia nas propostas curriculares (1930-1992). *****	Edna Maria Ribeiro de Medeiros	UFPE
1998	T	A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos.	Delacir Aparecida Ramos Poloni.	USP
1999	D	Geomorfologia e Geografia Escolar: o ciclo geográfico Davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993).	Alcione Luis Pereira Carvalho	UFSC
2000	D	A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado.	Maria Cristina Lanza De Barros	UFMS
2001	D	Trajetoórias do ensino de Geografia no Brasil: 1978-1996. *****	Adriany de Ávila Melo	UFU
2004	D	A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do Século XIX ao Século XX.	Vera Maria dos Santos	UFS
2004	T	Carlos Miguel Delgado de Carvalho: imagem como recurso didático. Um estudo de caso – Geografia do Brasil (1913).	Andréa Lourdes Monteiro Scabello	USP
2005	D	A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX.	Fátima Aparecida dos Santos	PUC/SP
2006	D	A educação moral e cívica e sua produção didática. *****	Juliana Miranda Filgueiras	PUC/SP
2006	D	Representações de Brasil em Delgado de Carvalho.	Marcelo Raimundo Pires	Universidade Metodista de Piracicaba/SP.
2007	D	Mandado adotar: livros didáticos de História e Geografia do rio grande do sul para as escolas elementares (1896-1902). *****	Maximiliano Mazewski Monteiro de Almeida	PUC/RS
2007	D	A voz do mestre: trajetória intelectual de Carlos Delgado de Carvalho.	Patrícia Coelho	UERJ
2008	D	História da disciplina Geografia – contribuições da memória de uma educadora.	Geórgia Stefânia Picelli Laubstein	Unesp/RC
2008	D	O movimento educacional escolanovista e a Geografia como disciplina escolar – permanências e mudanças.	Rosana Nogueira da Silva	UFPB
2009	D	O ensino de Geografia no projeto educacional de Rui Barbosa.	Najla Mehanna Mormul	Universidade Estadual de Maringá
2009	D	A região Nordeste nos livros didáticos de Geografia: uma análise histórica.	Lucineide Fábila Rodrigues Lopes	UFPB
2010	T	A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824	Levon Boligian	Unesp/RC

		a 2002: contribuições para a história da Geografia Escolar no Brasil.		
2010	D	A cartografia escolar e o ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982).	Aldo Gonçalves de Oliveira	UFPB
2010	D	A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989).	Daniel Mendes Gomes	PUC/SP
2010	D	Uma leitura sobre a Geografia Escolar de Hilton Sette e Manuel Correa de Andrade.	Leila Barbosa da Costa	UFPB
2011	D	A institucionalização da Geografia Escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província Capixaba.	Mizael Fernandes De Oliveira	UFES
2011	D	História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora.	Thiago Tavares de Souza	Unesp/RC
2012	T	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003.	Rosenberg Aparecido Lopes Ferracini	USP
2012	T	Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano.	Raimundo Lenilde De Araújo	UFCE
2012	T	A bibliografia didática de Geografia: história do pensamento do ensino de Geografia no Brasil (1814-1930).	Jeane Medeiros Silva	UFU
2012	T	História do ensino de Geografia como campo de investigação: contribuições de Livia de Oliveira.	Geórgia Stefânia Picelli Laubstein Oliveira	Unesp/RC
2012	T	História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência (1887-1947).	Eluziane Gonzaga Mendes	UFCE
2012	T	Trajetórias, formação e docência de professores de Geografia em Rondonópolis-MT: uma reflexão a partir de suas memórias no período de 1930 aos anos 2000.	Wilson José Soares	Unesp/RC
2012	D	Os exercícios dos livros didáticos de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930).	Joseane Abílio de Sousa Ferreira	UFPB
2012	D	Geographia do Brasil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da primeira república.	Naiemer Ribeiro de Carvalho	UFMG
2012	D	O conceito de território nos livros didáticos de Geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970-	Joana Jakeline Alcântara Sampaio	UFPB

		1990).		
2012	D	O Nordeste nos livros didáticos de Geografia 1905-1950.	Maria Edney Ferreira da Silva	USP
2013	D	A identidade nacional e a formação do espaço-nação na experiência literária da Geografia de Dona benta, de Monteiro Lobato.	Filipe Rafael Gracioli	Unesp/RC
2013	D	Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia Escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935)	Angélica Maria de Lima Dias	UFPB
2014	T	A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889.	Eduardo José Pereira Maia	UFMG
2014	T	História da disciplina escolar de Geografia em Curitiba de 1964 a 1985: percursos, desafios e representações de professores.	Márcio Willyans Ribeiro	PUC/PR
2014	D	Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil.	Maria Deusa Lima Ângelo	UFPB
2014	D	A Geografia e uma história: a disciplina de Geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908.	André Luís Conceição Alves	UFS
2015	D	Do mundo para o brasil: os caminhos do livro didático de Geografia e seus precursores.	Soênia Maria Pacheco	UFPE
2015	D	Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”.	Isabella Belmiro Araujo	UERJ
2015	D	Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil.	Danyelee Vianna Barboza	UERJ
2016	T	Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834-1896).	Daniel Mendes Gomes	PUC/SP
2017	T	Os exercícios nos livros didáticos de Geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 – 1930)	Joseane Abílio de Sousa Ferreira	UFPB
2017	T	A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)	Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	UFPB
2017	T	A ordem do discurso Geoescolar	Bruno Nunes Batista	UFRGS
2017	D	Alfabetização cartográfica no currículo escolar de Geografia: livros didáticos (1970 a 2015)	Rosana Mendes Ferreira	UFRJ
2018	D	Apropriações didáticas das categorias	Renato Frade Da	UFMG

	do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010)	Costa	
--	--	-------	--

* T = Teses; D = Dissertações;

** Campus Presidente Prudente e Campus Rio Claro

*** Trabalhos que não estão disponíveis on-line, mas que foram disponibilizados pessoalmente por meio de cópias nas bibliotecas.

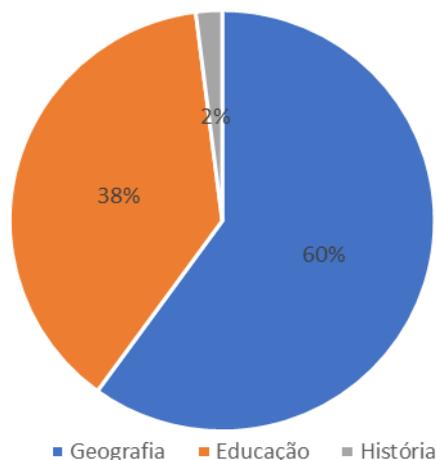
**** Trabalhos que se dedicam a temáticas que abrangem as disciplinas de Geografia e História.

***** Trabalhos não disponíveis on-line e que não conseguimos ter acesso pessoalmente.

É possível estabelecer que os estudos na linha de pesquisa em história da Geografia Escolar já possuem uma configuração robusta no que tange à quantidade de pesquisas realizadas e variedade de temáticas. Apesar de não ser possível realizar uma comparação quantitativa das pesquisas realizadas com outras áreas da pesquisa em Geografia Escolar, acreditamos que a produção de pesquisas em história da Geografia Escolar ainda é pouco significativa nos cursos de pós-graduação em Geografia, tendo em vista a existência de pelo menos 62 cursos de pós-graduação em Geografia no Brasil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, (BRASIL, 2016) e, ao menos em nossa busca, somente 55 trabalhos foram encontrados.

Além desse visível descompasso, uma parte da produção das pesquisas em história da Geografia Escolar é realizada fora da área da Geografia, conforme gráfico abaixo (Figura 1).

Figura 01 – Distribuição proporcional da produção de teses e dissertações por área dos programas de pós-graduação (1973-2018)



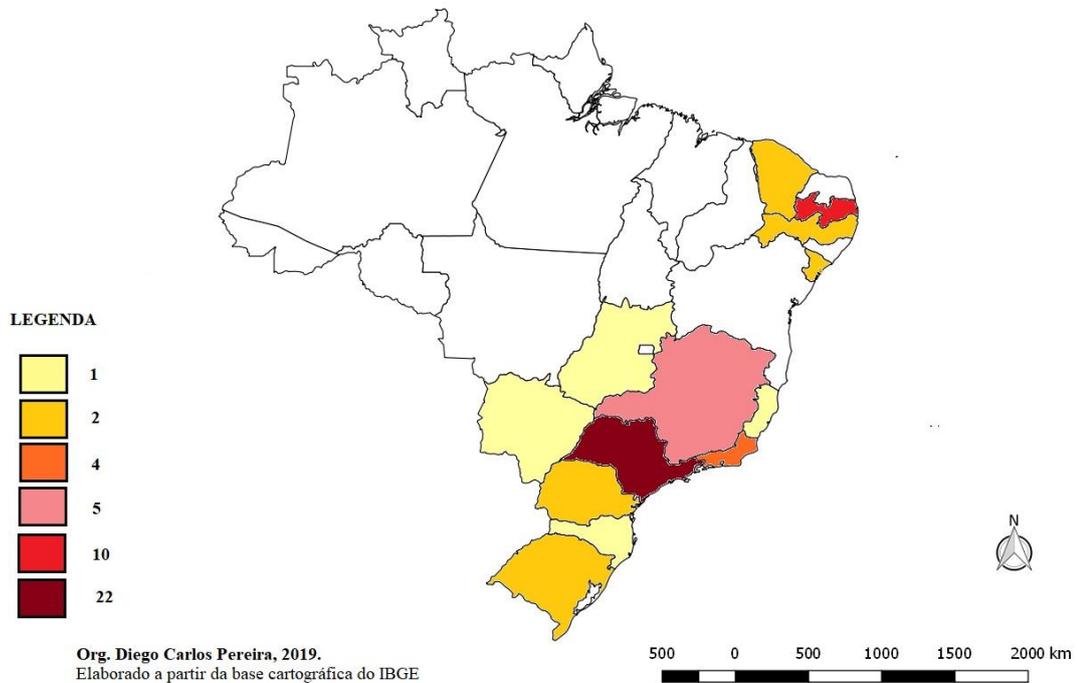
Elaboração: próprio autor.

Diante desse dado, acreditamos que ao mesmo tempo em que há uma lacuna a ser explorada no âmbito da pós-graduação em Geografia no Brasil, no que tange a realização de

pesquisas sobre a história da Geografia Escolar; por outro lado, temos um forte contato com os estudos historiográficos no âmbito da área da Educação, o que pode também indicar uma relação, em construção, de temas e fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas com a historiografia educacional. Acreditamos que essa divisão da produção de pesquisas por diferentes áreas estabeleça uma possível relação entre ambas, uma relação mútua que, se bem explorada, pode enriquecer as discussões futuras no âmbito da história da Geografia Escolar.

Além dessa variação no âmbito do desenvolvimento de pesquisas em história da Geografia Escolar, é verificável que as teses e dissertações têm sido produzidas de maneira desigual pelo país, conforme podemos ver na figura 2.

Figura 2 – Distribuição da produção de teses e dissertações por estado da federação (1973-2018)



Acreditamos que o destaque para a produção de pesquisas no estado de São Paulo, conforme mostram os dados dispostos no mapa, se deve ao histórico de desenvolvimento da pós-graduação em Geografia e pela concentração de várias instituições em que se realizam estudos em história da Geografia Escolar, com destaque para UNESP, USP e PUC. Nossa universidade, a UNESP campus Rio Claro, desponta com significativa importância no âmbito dessa linha de pesquisa, apresentando 8 trabalhos, seguida da USP com 7, PUC/SP com 6 e UNESP Presidente Prudente com 1.

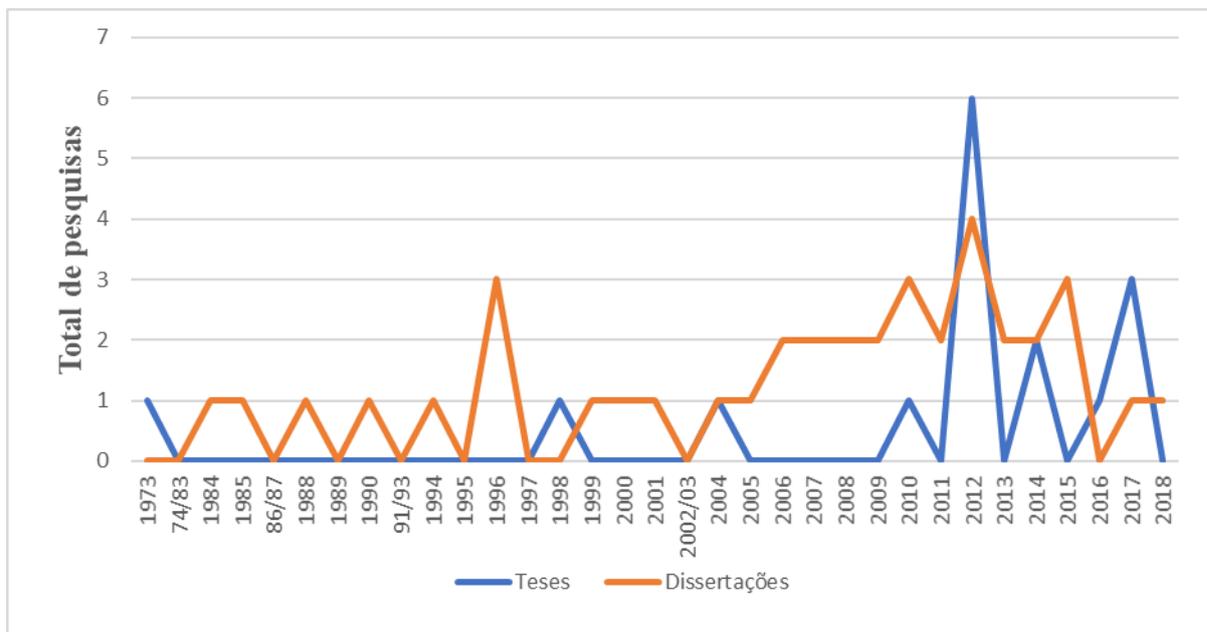
No entanto, é possível destacar que a Região Nordeste, em especial a Paraíba, com a UFPB, tem se destacado como um recente grupo que se dedica às pesquisas em história da

Geografia Escolar, principalmente porque 14 das 16 teses e dissertações oriundas daquela região do país foram trabalhos desenvolvidos na última década, sendo 10 delas no estado da Paraíba. No mais, concordamos com Albuquerque (2015), ao afirmar que, de maneira geral, as pesquisas em história da Geografia Escolar ainda são muito dispersas pelo país, sendo poucos os grupos de pesquisa com alguns trabalhos dedicados à temática.

Para nós, essas características que configuram essa temática de pesquisa mostram um caráter de potencialidade de ampliação das pesquisas e dos grupos que se dediquem à historiografia da disciplina Geografia, no sentido de desvelar e debater seus fundamentos e o seu processo constitutivo. Há ainda lacunas para a produção de pesquisas da história da Geografia Escolar tanto em escalas nacionais e regionais, como também em escalas locais.

Há também uma variação temporal que nos ajuda a compreender e acompanhar a produção de pesquisas no âmbito da história da Geografia Escolar, conforme observamos na figura 3.

Figura 3 – Variação da produção de teses e dissertações ao longo do tempo (1973-2018)



Elaboração: próprio autor.

Observamos que a produção de teses e dissertações no âmbito da história da Geografia Escolar se mostra irregular ao longo do tempo, apesar de demonstrar uma recente ampliação, principalmente a partir de 2006. Para nós, essa variação ao longo do tempo e o recente aumento do desenvolvimento de pesquisas, apontam para a emergência da temática enquanto linha de pesquisa no âmbito da Geografia Escolar. Acreditamos que a produção

recente indica uma tendência à ampliação dos estudos e disseminação de pressupostos teóricos sobre a história da disciplina pelo país.

Essa variação da produção de pesquisas sobre a referida temática, bem como os aspectos que as caracterizam quanto a produção e distribuição pelo país, conforme destacamos anteriormente, contribuem para um rol variado de assuntos pesquisados no âmbito da história da Geografia Escolar. Nossa leitura pode conjecturar dois aspectos centrais nesse sentido: o primeiro é de que há uma diversidade de assuntos investigados no âmbito da história da disciplina, o que amplia as potencialidades dos avanços nesses estudos; por outro lado, essa diversidade, somada à dispersão desses estudos, pode acarretar um arcabouço teórico-metodológico ainda em construção, mas não completamente estável no âmbito da pesquisa em Geografia Escolar.

Podemos conferir essa diversidade a partir da tabela 01.

Tabela 01 – Assuntos pesquisados nas teses e dissertações sobre a história da Geografia Escolar

<u>Assuntos</u>	<u>Número de T e D*</u>
1. Autores de livros e manuais didáticos	6
2. Conteúdos da Geografia Escolar em determinado período/contexto	11
3. Processo de constituição e/ou trajetória da Geografia Escolar em determinado período/contexto	13
4. Currículos e políticas educacionais em determinado período e contexto	7
5. Análise de livros escolares/didáticos**	13
6. Produção, editoração, divulgação e circulação de livros didáticos	1
7. História Oral de sujeitos no contexto histórico da constituição da disciplina	4
Total Absoluto	55

*Teses e dissertações.

** Teses e dissertações que se dedicaram a analisar livros escolares como cerne principal de suas pesquisas. Outras pesquisas analisaram livros escolares, no entanto, seus objetivos principais se pautavam em conteúdos, autores ou na constituição da disciplina, assim, preferimos constar separadamente nessa tabela, apesar de serem temas articulados.

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 2019.

Acreditamos que toda categorização em ciências humanas, apesar de organizar e sistematizar o conhecimento, também o limita ou restringe: é o que acontece na tabela 01 e nas análises que virão a seguir. No entanto, reconhecendo essa limitação, observamos a partir da tabela 01 que, além de haver uma diversidade de assuntos que as pesquisas buscam discutir, há certo equilíbrio entre as temáticas desenvolvidas, havendo destaque para a análise de livros (item 5), para a constituição da disciplina (item 3) e para a análise de conteúdos específicos (item 2).

Apesar do destaque desses três assuntos, é possível observar que, de maneira geral, nenhum dos temas pesquisados se mostra como uma tendência de concentração dos interesses das pesquisas. Aliás, muitas pesquisas, apesar de estabelecerem sua temática central nos itens da tabela 01, transitam e dialogam entre vários dos assuntos citados em nossa leitura.

A partir da tabela 01, inferimos a existência de espaços de ampliação de todas as temáticas. No entanto, ao mesmo tempo, conjecturamos que esse espaço representa ainda uma empreitada de reconhecimento da própria história da Geografia Escolar como tema de pesquisa, de sua identidade enquanto linha de pesquisa no âmbito da Geografia Escolar, do estabelecimento de seus pressupostos teórico-metodológicos, bem como do reconhecimento da importância de se debater os fundamentos históricos de sua constituição.

Para reconhecermos esta empreitada sobre a linha de pesquisa a qual nossa leitura provoca, é importante não só considerarmos os assuntos tratados nas teses e dissertações, como elencarmos de maneira sistematizada seus principais princípios teórico-metodológicos, conforme a tabela 02.

Tabela 02 – Princípios teórico-metodológicos das teses e dissertações.

<u>Princípio</u>	<u>Número de T e D*</u>
1. Consideração da transposição didática entre conhecimentos científicos e escolares.	13
2. Consideração prescritiva/curricular sobre a Geografia Escolar e as políticas educacionais	8
3. Consideração do livro escolar e dos currículos enquanto artefatos culturais e simbólicos da constituição da disciplina	28
4. Consideração de que as experiências relatadas pelos sujeitos expressam as continuidades e descontinuidades da história da disciplina	4
5. Não é possível estabelecer pela indisponibilidade da obra	2
Total Absoluto	55

*Teses e dissertações.

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 2019.

Ao observarmos a tabela 02, nos deparamos com um conflito epistemológico na constituição da linha de pesquisa em história da Geografia Escolar. Por um lado, temos a concentração da maioria dos trabalhos no âmbito do que chamamos de História Cultural e da História das Disciplinas escolares (itens 3 e 4), em que se concentra a perspectiva de que os conhecimentos escolares são saberes próprios da escola e se constituem culturalmente diante das finalidades do seu ensino em articulação com a ciência de referência, mas não de maneira hierarquizada. São fundamentos comuns dessa perspectiva nas teses e dissertações levantadas autores como Chervel (1990) e Goodson (1990).

No entanto, também há uma considerável quantidade de trabalhos que se dedicam a pensar a história da Geografia Escolar por meio da transposição didática, fundamentada em Chevallard (1991) e que, ao contrário da perspectiva da história das disciplinas escolares, acredita que os saberes escolares são hierarquizados entre universidade e escola, sendo os conhecimentos escolares transposições ou adaptações do conhecimento acadêmico.

Também foram levantados trabalhos que, a partir de nossa leitura, pautam-se em fundamentos prescritivos do currículo e das políticas educacionais, ou seja, acreditam que as normas estabelecidas ao longo do tempo, sejam nos currículos ou nas políticas educacionais, se configuram como marcos e mudanças definidas na história da disciplina.

Diante de três pressupostos tão conflitantes no cerne das pesquisas em história da Geografia Escolar, é possível estabelecer que a História Cultural e a História das Disciplinas Escolares vêm se destacando recentemente no âmbito dos estudos da Geografia Escolar, enquanto as concepções prescritivas de currículo e a transposição didática foram observadas nos trabalhos mais antigos.

De um modo geral, é possível inferir que, ao mesmo tempo em que vivemos, nos últimos anos, um aumento considerável nas pesquisas em história da Geografia Escolar, a linha de pesquisa se transformou no que tange aos seus princípios teóricos, passando de concepções prescritivas de currículos e políticas e da transposição didática para a concentração do cerne das pesquisas no âmbito da história cultural e história das disciplinas escolares. Acreditamos que isso também indica uma sensibilidade maior no âmbito dos pesquisadores e da área de Geografia em dialogar com os fundamentos da pesquisa nas ciências sociais e humanas e na educação.

Do ponto de vista dos pressupostos teórico-metodológicos de análise, também observamos mudanças ao longo do tempo, em que os trabalhos mais antigos se dedicavam a uma concepção positivista⁷ da análise de documentos, transitando para uma análise a partir do materialismo histórico e dialético (sobretudo no que tange a análises sobre os interesses políticos e econômicos que circundam a Geografia Escolar); para, por fim, estabelecer os pressupostos de análise da história cultural como predominantes nas pesquisas.

Notamos que identificar esses movimentos que as pesquisas fizeram ao longo do tempo pelas diversas correntes teóricas e metodológicas consolida nossa defesa de que a linha de pesquisa em história da Geografia Escolar está em construção, e busca estabelecer diálogos

⁷ Bogdan e Biklen (1994) salientam que essa perspectiva pressupõe que os documentos expressam “verdades absolutas” ou mesmo “provam” o passado.

e discussões que lhe atribuem uma identidade teórico-metodológica, articulando a Geografia, a Educação e as Ciências Humanas e Sociais.

No que tange às fontes utilizadas nas pesquisas, observamos que há uma concentração no uso do livro didático enquanto elemento na constituição da história da disciplina, conforme tabela 03.

Tabela 03 – Relação das fontes históricas utilizadas nas teses e dissertações*

Assuntos	Número de T e D que utilizam a fonte**
1. Livros e manuais didáticos	38
2. Propostas curriculares	22
3. Arquivos pessoais	9
4. Arquivos sobre instituições	21
5. Depoimentos/entrevistas	5

*Várias pesquisas utilizaram mais de uma fonte em seus estudos, portanto, consideramos relativamente o número de trabalhos que citam cada uma das fontes, ultrapassando assim o número total de trabalhos encontrados, já que um mesmo trabalho pode ter utilizado mais de uma fonte e essa ter sido contabilizada na tabela.

**Teses e dissertações.

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 2019.

Acreditamos que essa evidente concentração do livro didático como principal, mas não única fonte de pesquisa no âmbito da história da Geografia Escolar se estabelece pelo pressuposto de que os livros se configuram como um dos artefatos que mais se aproximam das práticas escolares, conforme afirma Escolano (1992), referindo-se aos discursos pedagógicos que permeavam o cotidiano escolar ao longo do tempo e construindo sua cultura no que tange aos indícios sobre os conteúdos e práticas materializadas.

Por outro lado, é possível percebermos que as teses e dissertações ainda tem se dedicado pouco a desvelar a discussão da história da disciplina por meio das entrevistas, sobretudo no que tange à História Oral, pressupondo o predomínio do uso de fontes documentais na linha de pesquisa.

Salientamos que essa dimensão mais quantitativa do nosso olhar para o desenvolvimento de teses e dissertações nos auxilia a pensar de maneira sistematizada a referida temática. No entanto, acreditamos que a dedicação qualitativa a esses assuntos pesquisados é de extrema importância no sentido de uma discussão mais especializada do conhecimento produzido por essas pesquisas.

Nos próximos itens deste capítulo nos debruçaremos sobre os alcances e os limites que as temáticas da história da Geografia Escolar, bem como sobre o modo como a questão do livro didático no contexto historiográfico de pesquisa têm se delineado nas teses e

dissertações encontradas, buscando estabelecer as proposições, os fundamentos e os lugares dos trabalhos encontrados. Há, ainda, uma análise no que tange a problematizarmos nossos interesses de pesquisa diante do que já foi estudado por esses trabalhos, caracterizando as lacunas as quais nos dedicamos a contribuir no âmbito do desenvolvimento acadêmico da história da Geografia Escolar.

1.2 A(S) LEITURA(S) DO(S) OUTRO(S): AS COSTURAS E OS FIOS SOLTOS QUE IMPULSIONAM NOSSA PESQUISA

Olhar para o que dizem as pesquisas é um trabalho de leitura que expressa uma gama de intencionalidades de quem lê. E é isso que buscamos aqui. Com a finalidade de buscarmos pistas, lacunas e possibilidades em meio às diversas pesquisas, fazemos um exercício teórico no sentido de conferir ou desenhar o lugar da nossa pesquisa, apontando discussões que nos fazem indagar o papel do nosso estudo no âmbito das pesquisas na história da Geografia Escolar.

Por ser um trabalho assumidamente intencional, apesar de nos dedicarmos a uma leitura integral das dissertações e teses levantadas, pontuamos uma série de discussões e problemáticas que, para nós, vão ao encontro do nosso tema de pesquisa, a História da Geografia Escolar e seus entremeios com o Movimento Escola Nova. Salientamos que todos os trabalhos que foram levantados demonstram o desenvolvimento substancial do âmbito da pesquisa, mas que nesse momento nos aprofundamos em questões que são de nosso interesse e que abrem possibilidades e instigações que permeiam esta tese. Com isso, nos dedicamos a discutir alguns dos trabalhos que consideramos mais significativos para a abordagem do nosso tema de pesquisa.

No âmbito da história da disciplina no período por nós pesquisado, quatro discussões nos chamaram atenção no sentido em que contribuem não só para justificar os entremeios da nossa temática e suas lacunas no âmbito acadêmico, como também para aflorar a riqueza de detalhes que a pesquisa com a história da disciplina pode suscitar. São eles: 1) a questão da institucionalização da Geografia Escolar no Brasil; 2) as relações entre os conhecimentos acadêmicos e escolares da chamada “Geografia Moderna”; 3) a relação da constituição da disciplina com o movimento pedagógico da Escola Nova; 4) os conteúdos e finalidades de ensino da Geografia Escolar em sua constituição cultural. Essas discussões serão aprofundadas a seguir.

1.2.1 Entrelinhas da Geografia Escolar: institucionalização e cultura escolar

Parece-nos claro que entender as diversas gamas teóricas do processo de institucionalização da disciplina escolar é um dos primeiros passos para levantarmos questões sobre a História da Geografia Escolar e seus entremeios com o Movimento Escola Nova. A princípio, existe o reconhecimento geral da sua institucionalização por meio dos currículos, mas, por outro lado, existem as proposições que entendem a constituição da história da disciplina por meio da cultura escolar, que também considera o currículo, mas questiona seus conhecimentos na escola, inclusive, anteriormente à institucionalização curricular.

Bernardo Issler (1973) é pioneiro ao realizar a primeira tese no âmbito da história da disciplina. Nela, o autor reconhece a institucionalização da Geografia no currículo Colégio Pedro II, escola modelo instalada no Rio de Janeiro em 1837, como primeira marca da disciplina no Brasil. Para o autor, a disciplina era resultado da sua relação com os conhecimentos não científicos da Geografia que, ainda no XIX, estava em vias de sistematização enquanto ciência. Por isso, ao longo do século XIX, foi extremamente baseada em nomenclaturas e práticas de memorização.

Buscando avançar nessa discussão, Genylton Rocha (1996) acredita que foi devido à transposição de um modelo curricular francês, em que a Geografia já era ensinada – na constituição do Colégio Pedro II (CP2) –, que a disciplina tenha se estabelecido no currículo escolar no Brasil, pois a ideia seria ter o currículo francês como base. Nesse caso, o autor afirma que a única função da Geografia naquele momento era a transmitir um conhecimento erudito e geral, buscando no modelo francês um padrão de ensino que atendesse as demandas da burguesia imperial.

No âmbito dos trabalhos levantados, Rocha (1996) é pioneiro em reconhecer as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos produzidos na Geografia científica e os saberes específicos produzidos para/na escola, no âmbito da história das disciplinas escolares e sua autonomia. No entanto, ao realizar em sua pesquisa uma análise das prescrições curriculares do CP2 e das reformas educativas nacionais, o autor negligencia os aspectos culturais que constituem a disciplina mesmo antes de sua institucionalização.

Eduardo Maia (2014) endossa essa relativização da obra de Rocha tendo em vista sua aceitação comum na Geografia⁸, pois, segundo o autor, a pesquisa de Rocha se concentra na

⁸ Maia (2014) argumenta que a pesquisa de Rocha (1996) é considerada um marco no desenvolvimento acadêmico da história da disciplina e é constantemente usada como referência comum sobre a institucionalização da Geografia Escolar.

delimitação do Colégio Pedro II como padrão único para a Geografia Escolar acadêmica. Maia (2014) defende a tese de que várias geografias escolares se estabeleceram na cultura escolar na disciplina em diferentes lugares, estabelecendo suas relações com as propostas do Pedro II, mas, também, produzindo suas singularidades.

Jeane Silva (2012a) reconhece que os conhecimentos geográficos praticados pelos jesuítas até o século XVIII aludiam uma Geografia Escolar, ainda que implícita, devido ao seu caráter secundário no ensino de outras disciplinas. No entanto, já havia uma tradição descritiva e naturalista do conhecimento geográfico. A autora afirma ainda que a Geografia escolar, antes da sua institucionalização no CP2, já era um conhecimento ensinado nas “aulas régias” pelo país e já eram cobrados nos exames de ingresso para a carreira militar. Segundo a autora, esses são indícios que justificam a produção de livros didáticos anteriores à existência de uma disciplina formalizada no currículo, e de que sua constituição como disciplina na história perpassa também a cultura escolar.

Nessa mesma direção, Angélica Dias (2013) afirma que a Geografia Escolar estava imbricada em práticas de ensino anteriores à sua inserção no currículo do CP2. Por outro lado, a autora acredita ser possível afirmar que mesmo do ponto de vista formal da institucionalização da disciplina, já existiam cadeiras de Geografia em instituições do Nordeste, em especial na Paraíba, antes do currículo do colégio dito como modelo.

Outro aspecto das teorizações feitas sobre a história da Geografia Escolar é a sua relação com a disciplina acadêmica. Rocha (1996) afirma que foi somente com o surgimento da Geografia Acadêmica e suas cátedras nas universidades, já na década de 1930, que a disciplina escolar de Geografia ganhou legitimidade e profissionalidade, visto que, antes disso, não existiam professores formados em Geografia no Brasil, e que, portanto, sujeitos sem uma especialidade científica na área eram docentes nos cursos secundários pelo país.

Diante do referencial da história das disciplinas escolares, Rocha (1996) acredita que a institucionalização de uma Geografia Acadêmica no Brasil se deu por necessidade de se formar professores para o ensino secundário na disciplina. Para o autor, isso mostra que a disciplina escolar era autônoma e possibilitou uma demanda para a constituição da disciplina acadêmica. Pesquisas recentes como as de Naiamer Carvalho (2012) e Danyele Barboza (2015) corroboram o pressuposto de Rocha que caracteriza a autonomia e a independência da Geografia Escolar frente a acadêmica.

Concordamos que eram poucos os professores formados em Geografia, no Brasil, até meados dos anos de 1930, quando as primeiras turmas se formaram na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal (UDF). No entanto, questionamos esse

fator como sendo o único que simboliza que a disciplina escolar se constituiu de maneira autônoma e original frente à institucionalização de uma Geografia científica no país. Ora, até que ponto a cultura escolar se modificou com a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia? É possível dizer que houve uma mudança na perspectiva da Geografia Escolar somente depois da criação dos cursos? Ou essas mudanças aconteceram processualmente? Acreditamos que podemos investir no detalhamento e na relativização desse processo que perpassa o período a que nos propomos investigar.

No que diz respeito à consideração da cultura escolar, corroboramos a relativização feita por Maia (2014) incluindo diversos aspectos políticos, econômicos e sociais para compreender a autonomia da disciplina escolar. Para o pesquisador, é possível considerar que o saber escolar de Geografia foi se organizando ao longo do século XIX enquanto disciplina, assumindo suas singularidades e se reconstituindo ao longo do tempo, e que suas finalidades de ensino configuraram sua legitimação anteriormente à institucionalização acadêmica levando, inclusive, à caracterização da Geografia Acadêmica do Brasil.

Apesar do reconhecimento de que a história da Geografia Escolar perpassasse esses diferentes meandros de institucionalização desde o século XIX, tanto a discussão da sua institucionalização curricular como do atravessamento de seus saberes pela cultura escolar pode parecer não perpassar o nosso período estudado. No entanto, ao contrário, acreditamos que essa discussão estabeleça os fundamentos de nossa análise no que tange a autonomia da disciplina escolar de Geografia, distanciando-nos de uma perspectiva pautada apenas nos currículos e objetivos oficiais, e adentrando o campo dos objetivos reais⁹ que entremeiam os conteúdos nos livros didáticos.

Essa discussão da institucionalização da Geografia Acadêmica no Brasil, ao longo da década de 1930, será ponto crucial para compreendermos quais os elementos, de maneira mais detalhada, configuraram a originalidade e a autonomia da Geografia escolar, além da demanda por formação de professores apresentadas nas pesquisas já realizadas. Acreditamos que o aprofundamento nas questões dos conteúdos de ensino e das finalidades reais dos mesmos possa configurar indícios para uma nova caracterização dessa autonomia, visto que essa perspectiva ainda não foi explorada nas pesquisas.

⁹ Conforme veremos posteriormente de forma aprofundada, Chervel (1990) chama de objetivos reais aqueles criados para/pela/na escola e que se configuram como uma produção de saber e de cultura própria da escola.

1.2.2 A linha tênue entre a Geografia Moderna Escolar e a Geografia Moderna

No período ao qual nos dedicamos em nossa pesquisa, além do predomínio dos ideais pedagógicos do movimento Escola Nova, matéria que será posteriormente discutida, as pesquisas têm mostrado as marcas da institucionalização de uma “orientação moderna na Geografia” e até mesmo o que algumas pesquisas chamam de Geografia Moderna.

Ao lançar mão do termo “orientação moderna”, cunhado por Delgado de Carvalho, Rocha (1996) afirma que esse processo se constituiu na introdução, pela Geografia Acadêmica e Escolar, de elementos como o positivismo, o pragmatismo e a corologia (explicação científica sobre os fenômenos). Segundo o autor, essa perspectiva da Geografia contrapunha a tradição clássica da disciplina vigente até então (década de 1920), que se concentrava na descrição da paisagem e dos fenômenos (corografia), e era limitada à memorização e nomenclaturas na escola.

Para Isser (1973), a Geografia Moderna renovou o ensino e a ciência no Brasil na medida em que destacou as influências da pesquisa na França e Alemanha, países considerados berços da sistematização da Geografia como ciência. Para o autor, a introdução da Geografia Moderna no Brasil se deu a partir da década de 1920, concretizando-se a partir de 1930 como parâmetro nacional, substituindo a descrição naturalista da paisagem feita por “não geógrafos” para uma abordagem científica da relação homem-meio, da introdução de uma perspectiva de Estado-Nação e a consagração do método regional transposto ao ensino.

Wilson Santos (1984) aponta três pontos da Geografia Moderna a partir de concepções positivistas: 1) naturalização dos fenômenos humanos; 2) abordagem sintética-classificatória; 3) estabelecimento de princípios lógicos e científicos. O autor aponta também para o funcionalismo da Geografia Moderna, pois a paisagem passa a ser vista como um organismo, e a causalidade passa a ser o princípio de análise. Apesar de serem presunções científicas, o pesquisador acredita que eles foram transpostos para a escola.

Uma gama de pesquisas centraliza essa transição da chamada Geografia Clássica para a Geografia Moderna nos pressupostos de Delgado de Carvalho¹⁰ e de alguns professores do CP2 (ISSLER, 1973; COLESANTI, 1985; FERRAZ, 1994; ROCHA, 1996; SCABELLO, 2004; COELHO, 2007; BARBOZA, 2015). Além dessas, outras pesquisas e diversos autores consideram essa centralização na institucionalização da Geografia Escolar e acadêmica. De

¹⁰ Autor de livros didáticos, professor catedrático do Colégio Pedro II a partir de (1920), defensor dos ideais da “Escola Nova” e da “Geografia Moderna” e considerado como principal expoente da introdução da Geografia científica no Brasil.

certa maneira, consideramos aqui a existência de uma tradição em considerar, na Geografia, esse papel central do CP2 e de Delgado de Carvalho como modelos únicos que foram adotados e seguidos em todo país. Sem desconsiderar a importância dessa instituição e de Delgado na constituição histórica da disciplina, acreditamos que a configuração da cultura escolar nesse período deva ser aprofundada no sentido de que várias Geografias se desenvolveram em suas singularidades para além do “modelo” posto pelo papel central do Pedro II, algo que se mostra como um dos aspectos a serem investigados em nossa pesquisa.

Maia (2014) defende a dinâmica autônoma da disciplina escolar de Geografia por meio da cultura escolar e, diferentemente de Rocha (1996) e dos demais autores citados, o pesquisador afirma que apesar do CP2 ter sido considerado “modelo” para o país, os colégios primários e secundários organizavam seus conhecimentos em suas singularidades, com diferentes perspectivas. Nesse sentido, como os pressupostos da “dita” orientação moderna se constituíram para além do CP2 nos livros didáticos? Quais as relações que os livros de Geografia produzidos foram dessa instituição tinham com esses pressupostos?

Apesar de ser fundamentado na história do currículo de Geografia no CP2, o trabalho de Rocha (1996) tem como conjectura fundamental o fato de que as postulações de uma “orientação moderna” na Geografia não foram imediatamente aceitas pelos professores e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Para essa pesquisa, houve um processo de divisão dos professores entre os que defendiam a aplicação de uma “Geografia Moderna” e os que defendiam a tradição de uma “Geografia Clássica”. O autor defende que houve essa divisão e que ela está diretamente ligada aos interesses estatais de inaugurar um curso de formação de professores na Geografia:

Se a Geografia Moderna perpassava o padrão oficial de geografia escolar, por outro lado ainda, entre muitos(as) professores(as), mantinha-se a velha orientação clássica servindo de modelo para as aulas ministradas. Se as duas outras legislações, a fim de mais rapidamente contribuir para a difusão da orientação moderna, se fizeram acompanhar de instruções e sugestões metodológicas, a que entravam em vigor simplesmente se descurou desse aspecto, contribuindo para que a massa de professores(as) ainda sem formação acadêmica em Geografia, não conseguissem empreender a contento uma nova prática de ensino dessa disciplina (ROCHA, 1996, p.286).

Rocha (1996) se limita a afirmar que esses conflitos passaram a ser menores a partir do momento em que houve a legitimação pelo Estado de uma Geografia Moderna nos moldes acadêmicos, o que ocorreu com a criação dos cursos de Geografia e História, na USP, em 1934, na UDF, em 1935; com a criação, em 1934, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937, e do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), em 1938. Para o autor, essa “Geografia dos professores”, que não era uma Geografia científica, criou uma demanda para que se formassem novos professores, num pressuposto positivista. O autor realizou essas conjecturas a partir da realidade encontrada no CP2, desconsiderando a cultura escolar externa à instituição e de que as filiações ideológicas dos professores pudessem ser mais diversas e oscilantes. Ou seja, tendo como fonte os livros didáticos do período, um dos aspectos relevantes da nossa pesquisa se concentra em aprofundar essas questões, pois acreditamos que os professores não se dividiram em duas matrizes, mas transitaram entre elas de diferentes formas, e que os livros didáticos produzidos fora do contexto do CP2 podem nos trazer indícios dessas oscilações.

Mas o que nos faz acreditar nessa conjectura? Primeiramente, por acreditarmos, assim como Maia (2014), que a disciplina de Geografia se constituiu para além dos modelos propostos no CP2 por meio de culturas escolares, processos que, tal como temos notado, descrevem construções históricas que não são determinadas pela predominância de uma ou de outra perspectiva, mas que, ao contrário, se destacam como processos sociais que articulam diversos interesses, práticas e presunções ideológicas, muitas vezes opostos, na produção autônoma das disciplinas.

Trabalhos com aspectos regionais e locais, como os de Maia (2014), Dias (2013) e Silva (2012b), tem demonstrado diferentes experiências históricas que, em certa escala, se relacionam com o CP2, mas, ao mesmo tempo, apresentam processos de constituição da disciplina de maneira dispare e singular. Outro trabalho, o de Silva (2012a), que não se pautou em uma análise regional, relativiza os autores que afirmam não haver elementos da Geografia científica no Brasil antes da década de 1930, pois, segundo a autora, essa concepção da história do pensamento geográfico desconsidera obras anteriores a esse período que, por meio da bibliografia didática, introduziram e foram pioneiras na constituição de um discurso escolar e acadêmico da Geografia no Brasil.

Diante desses pressupostos, acreditamos que um dos eixos de fundamentação para nossa pesquisa se pauta na discussão do que passamos a chamar de “Geografia Moderna Escolar”. Acreditamos que, em contraposição aos termos “orientação moderna” ou simplesmente “Geografia Moderna”, utilizados para designar características da disciplina escolar de Geografia no período estudado já não sejam suficientemente expressivos da originalidade e autonomia dos conhecimentos da escola. A preocupação com o termo “Geografia Moderna Escolar” se deve à demarcação, no âmbito da cultura escolar e da história das disciplinas escolares, das finalidades específicas oficiais e reais da escola e da sua relação com os saberes de referência.

Essa preocupação terminológica já foi abordada nos trabalhos de Rosana da Silva (2008) e Dias (2013), ambos produzidos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudos nesse âmbito de pesquisa já vêm sendo coordenados no sentido de reconhecer as dinâmicas da disciplina escolar e suas especificidades diante do conhecimento acadêmico, conforme vem sendo defendido por Albuquerque (2015). Diante dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelas autoras, acreditamos que exista um espaço claro para a caracterização, problematização e relativização da defesa e do reconhecimento de uma “Geografia Moderna Escolar”, produzida no âmbito de uma cultura escolar que não seja única ou simplesmente dividida numa transição entre “Geografia Clássica” e “Geografia Moderna” no Brasil.

1.2.3 O movimento escolanovista e a constituição da Geografia Moderna Escolar

Encontramos em nosso levantamento três trabalhos que discutem contextos especificamente dedicados à constituição da disciplina escolar de Geografia e ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova. São as dissertações de Fátima Santos (2005), Rosana Silva (2008) e Dias (2012). Vários outros trabalhos mencionam alguns pressupostos dos escolanovistas na Geografia Escolar, como Issler (1973), Colesanti (1985), Rocha (1996), Maria Barros (2000) e Silva (2012a). Por último, temos os estudos dedicados à vida e obra de Delgado de Carvalho, e que terminam por vincular sua atuação e pressupostos aos do Movimento Escola Nova (FERRAZ, 1994; SCABELLO, 2004; PIRES, 2006; COELHO, 2007 e BARBOZA, 2015).

O que podemos interpretar a partir dos trabalhos de Santos (2005), Silva (2008) e Dias (2012) é que há uma concentração na compreensão dos processos culturais que permearam o ensino de Geografia na escola primária ao longo do período, sobretudo no sentido de transformar os conteúdos da disciplina em algo próximo do aluno, da sua vida cotidiana e prepará-lo para a vida em sociedade em uma nação que pretendia se desenvolver.

Santos (2005), por exemplo, discute como o ensino de Geografia, especialmente na escola primária, dedicou-se, a partir dos anos de 1920, a (re)pensar a relação dos alunos com a Terra, sobretudo aquilo que estivesse próximo da vida dos alunos, valorizando o conhecimento de mundo para “preparar a criança para viver melhor, entendendo o meio, adaptando-o e modificando-o quando necessário” (p. 45). O modelo escolanovista teve “grande preocupação com o ‘concreto’, predominando como esforço em conhecer o Brasil e reforçando a ideia de que a educação se daria por um processo autônomo de natureza psicológica” (p. 49). Para a autora, os princípios básicos que o Movimento Escola Nova

estabeleceu no âmbito pedagógico da Geografia Escolar primária foram: localizar, observar, medir e representar um local. Silva (2008) e Dias (2012) corroboram esses pressupostos, no entanto, enquanto a primeira autora centraliza essa relação na figura de Delgado de Carvalho, a segunda o faz no contexto das revistas pedagógicas de Minas Gerais.

Issler (1973) afirma que é na escola primária que o ensino de Geografia passa a ser renovado, superando, processualmente, o caráter nomenclatural e generalista predominante na Geografia escolar do século XIX. O autor cita os exemplos de instituições de ensino, reformas educacionais ocorridas ainda no Império e os pareceres de Rui Barbosa como elementos fundamentais à concepção de que a Geografia no ensino primário se aproximasse do que propunha Pestalozzi¹¹, com as “lições de coisas”, tanto nos currículos e conteúdos como na formação dos professores na Escola Normal.

Ao analisar os processos de irradiação dos ideais escolanovistas no Brasil, Valdemarin (2010) reforça a ideia de que as principais obras publicadas e as principais reformas realizadas na educação brasileira na primeira metade do século XX foram voltadas para o ensino primário, destacando-se, ainda, as obras e a influência de personalidades como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, cujas contribuições pedagógicas estavam principalmente assentadas na escola primária e nas escolas normais, de onde se formavam os professores desse nível de ensino.

Percebemos que apesar de haver indicações sobre a constituição da disciplina escolar de Geografia sob a relação com o movimento escolanovista, no âmbito da Geografia escolar no ensino secundário – onde o currículo prescrito tradicionalmente se constituiu como um espaço formal e singular do conhecimento –, ainda há lacunas a serem preenchidas, de modo que se possa explorar e tensionar a ideia proposta por Issler (1973) de que o Movimento Escola Nova teve pouco espaço na Geografia Escolar secundária devido à introdução da Geografia Moderna no ensino.

Fundamentados nos pressupostos da história das disciplinas escolares, concordamos com Maia (2014) que a produção cultural e autônoma da disciplina não deve ser pensada apenas sob a sua relação metodológica e discursiva da ciência (aqui, para nós, a Geografia Moderna), mas deve-se considerar os movimentos pedagógicos a ela articulados conferindo à escola o espaço original de seu próprio conhecimento. Ou seja, não basta olharmos separadamente os processos científicos e pedagógicos, é importante entendê-los e, sobretudo,

¹¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço e discípulo de Jean Jacques Rousseau, inovou na aplicação de modelos pedagógicos baseados em atividades de observação da natureza, em que se podia observar os progressos do desenvolvimento pedagógico dos alunos.

reconhecê-los em sua articulação e configuração que a própria cultura escolar constrói na produção da disciplina.

É, pois, nesse aspecto, que nossa pesquisa busca corroborar o entendimento da “Geografia Moderna Escolar” como uma produção própria da escola diante da articulação entre as pedagogias renovadoras do ensino e as premissas científicas que permeiam a Geografia, considerando aí as oscilações e os processos do tempo como assimetrias que não permitem que essa Geografia Moderna Escolar seja estável ou unificada. São devaneios aos quais pretendemos aprofundar e colaborar para a elucidação acadêmica.

No âmbito do ensino secundário, notamos uma concentração nos trabalhos que pretendem entender o papel central de Delgado de Carvalho na constituição da disciplina de Geografia. Como referido autor, ao mesmo tempo em que é considerado o expoente da introdução da Geografia Moderna no Brasil, e é também signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – o único da área de Geografia a assinar o documento –, as pesquisas têm se orientado no sentido de indicarem as relações do ensino secundário na disciplina Geografia com os pressupostos do movimento renovador pedagógico.

Para Rocha (1996), Delgado de Carvalho foi o primeiro a introduzir os aspectos metodológicos da renovação pedagógica na Geografia Escolar e pensá-la em articulação com a Geografia Moderna que já se encontrava sistematizada enquanto ciência na Europa. Para o autor, a aliança entre o Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna se deu na obra de Delgado por meio do positivismo, da busca pela explicação dos fenômenos, da superação das atividades de memorização e pela consideração da relação entre homem-meio. Acreditamos que as reflexões propostas por Rocha (1996) sejam de fundamental importância para a compreensão do período e das oscilações do processo de constituição histórica da Geografia escolar. No entanto, não só questionamos a centralização desse processo na figura de Delgado de Carvalho, como também a reflexão do autor de que os princípios, tanto do Movimento Escola Nova como da Geografia Moderna, foram complementados na escola. Afinal, outros autores de livros didáticos de Geografia não transitaram por esses princípios que circulavam na educação brasileira? De que forma houve essa circulação ao longo do tempo? Como se transformaram os conteúdos e finalidades em diferentes livros didáticos e diferentes autores? São questões que ainda pairam diante da leitura das teses e dissertações e que, em nossa narrativa, buscaremos abarcar.

1.2.4 Conteúdos e finalidades da Geografia Escolar: pistas para a cultura escolar

Quanto aos conteúdos e as finalidades de ensino na Geografia Escolar no período por nós investigado, nossa leitura sobre as teses e dissertações identificou duas grandes vertentes de análise: a finalidade do ensino de Geografia para a concepção de nacionalismo patriótico e a construção de uma identidade simbólica do Estado-Nação, configurado no entremeio o interesse político e da relação entre a Geografia alemã e francesa; e o método regional enquanto proposta de ensino que representaria o positivismo na educação geográfica escolar.

O trabalho feito por Rocha (1996) desmistifica Vania Vlach¹² dizendo que a Geografia Escolar descritiva (clássica) não possuía finalidades patrióticas ou nacionalistas, pois se pautava em um conhecimento tradicionalmente tido como erudito. O autor questiona o posicionamento de Vlach tendo em vista que até o início do século XX a Geografia possuía poucas aulas no currículo e muitos dos manuais e compêndios utilizados na época, tanto na Geografia como em outras disciplinas, eram importados da França, além de que o ensino nesse período era ministrado para uma minoria da população, o que não justificava uma tentativa de forjar um nacionalismo patriótico pela Geografia Escolar. Rocha (1996) defende que a disciplina de Geografia na escola com fins patrióticos e nacionalistas só se efetivou como medida oficial a partir da reforma Rocha Vaz, em 1925, e foi fortalecida pelo interesse do Estado e da burguesia nas décadas posteriores.

Barros (2000) afirma que o estudo científico da paisagem e da relação homem-meio, bem como a configuração do método regional no ensino de Geografia configuraram o que a autora chama de “fisionomia do Estado”:

Estes objetivos impostos pelo Estado na reforma educacional para a disciplina de geografia, nos mostram que, além de passar a imagem da paisagem natural rica e exuberante do território brasileiro, o Estado também almejava que esta disciplina tivesse a função de formadora da consciência política “nacional” nos estudantes, que, em última análise, seriam os futuros dirigentes da sociedade (BARROS, 2000, p.88).

Segundo Ferraz (1994), esses objetivos foram alicerçados numa concepção positivista ou científica da Geografia e do seu ensino, que, pioneira na obra de Delgado de Carvalho, tornou-se preponderante na consolidação de um ideário nacional no âmbito da Geografia Escolar. Conforme podemos observar:

Tendo estabelecido os parâmetros necessários para se produzir um conhecimento geográfico eficiente, racional e objetivo, aproximando este conhecimento dos modelos científicos então dominantes, Delgado colocava a base necessária de como este ramo do saber poderia produzir noções e

¹² Em sua dissertação “A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico”, de 1988, a qual não tivemos acesso. Por ser antiga, não está disponível on-line e, mesmo pessoalmente na biblioteca da USP, não estava disponível para a consulta.

representações de caráter científicos que subsidiariam o necessário entendimento do território brasileiro, permitindo a consolidação de um projeto nacional (FERRAZ, 1994, p.119).

Para Ferraz (1994), o método regional compreendia a relação entre homem-meio e considerava o meio como permanente, enquanto o homem seria a “equação social” da paisagem por sua capacidade criativa e características de mobilidade e evolução através do tempo. Para o autor, foi a partir do controle e da objetividade científica dessa relação na constituição da regionalização brasileira que o Estado, ao mesmo tempo em que fortaleceu seu controle do território, justificou, na escola, as riquezas e os ideais da nação.

Analisando fontes documentais ou em perspectivas distintas, várias outras pesquisas corroboram as ideais de Ferraz (1994) no sentido de relacionar, no âmbito da Geografia Escolar, os ideários nacionalistas e o desenvolvimento do método regional como símbolos das finalidades de uma “Geografia Moderna” na escola (SANTOS, 1984; ROCHA, 1996; BARROS, 2000; COELHO, 2007; BARBOZA, 2015).

Silva (2012b) realiza uma análise mais detalhada do desenvolvimento do conhecimento geográfico escolar por meio do conceito de “região”, e nos oferece indícios para pensarmos que as finalidades do método regional estavam, no Brasil, primeiramente relacionadas a fins didáticos e que essa consolidação foi importante para a posterior sistematização do método regional na Geografia Acadêmica. Desse modo, ao analisar o discurso dos livros didáticos do início do século XX, Silva (2012a) também acredita que o conhecimento escolar sobre a regionalização não foi transposto da disciplina acadêmica.

Em relação aos conteúdos e finalidades da Geografia Escolar no período de nosso interesse (1930-1960), acreditamos que já possuímos uma produção consolidada a respeito da constituição de uma finalidade educativa voltada para o ideal nacionalista na disciplina escolar de Geografia, bem como sobre a apropriação do conteúdo regional, diretamente relacionado à relação homem-meio e ao positivismo, como símbolo da representação do Estado-Nação.

No entanto, no âmbito da história das disciplinas escolares, e diante do que nos apresenta Silva (2012a) e Silva (2012b), questionamos os entremeios e a circulação das ideias regionais e nacionalistas por meio das finalidades próprias e autônomas da escola. Além disso, indagamos: quais outras finalidades e conteúdos podemos nos referir ao caracterizar a Geografia Moderna Escolar nos livros didáticos? Quais outras histórias podem ser contadas a respeito da cultura escolar que produziu a disciplina nesse momento? O nacionalismo e o método regional foram unânimes nas produções didáticas do período que nos propomos a

analisar? Para além das proposições fundamentadas em Delgado de Carvalho, quais outras conjecturas são feitas no período? São questionamentos que permeiam o nosso processo de pesquisa e para os quais não buscamos necessariamente uma resposta, mas os indícios que, ao menos, nos permitam questionar a história da disciplina como hoje ela é contada.

CAPÍTULO II

DO TEAR E DOS MODOS DE TECER...

UMA TESE SEM VERDADES: A GÊNESE NARRATIVA DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Não há fatos eternos,
como não há verdades absolutas*

Friedrich Nietzsche
Humano, Demasiado Humano

Consideramos que a pesquisa em História – ou, em nosso caso, no âmbito da história de uma disciplina escolar específica –, seja um desafio para alguém oriundo de uma área distinta, ainda que correlata, como a Geografia, cujos métodos, observações e objetivos são específicos em seu espectro epistemológico e disciplinar.

Por outro lado, em busca de uma postura respeitosa em relação ao profissional historiador, seus métodos e sua disciplina, não poderíamos assumir o desafio de incorrer em uma prática historiográfica que, minimamente, não buscase em fundamentos da própria disciplina História os seus alicerces epistemológicos.

Sendo assim, este capítulo se constitui como espaço de fundamentação de nossas instigações, de nossos anseios e de nossos lugares enquanto pesquisadores que buscam realizar com profundidade uma análise histórica. Por suposto, não consideramos esta narrativa um trabalho genuinamente histórico, pois não temos a pretensão de incorrer em desrespeito ao ofício do historiador. Por isso, assumimos o caráter historiográfico do nosso trabalho reconhecendo seus limites, e buscando delinear nossos passos diante de pressupostos epistemológicos da História. O que buscamos aqui é não correr o risco de fazer uma história de fatos ou uma história dos documentos, mas, tensionar esses paradigmas de uma História dita “tradicional” para incidir em um outro processo de construção narrativa, como descreveremos posteriormente.

Diante das teorias pós-críticas de currículo, podemos dizer que este capítulo trata de um ensaio de bricolagem. Bricolagem usada na acepção apontada por Meyer e Paraíso (2012, p. 33): como processo de “cavar/produzir/fabricar” uma harmonização, uma articulação e uma relação entre os diversos saberes epistemológicos e teóricos que territorializam e desterritorializam os caminhos, as condições e os objetos da pesquisa. Nesse sentido, a

pesquisa é um movimento constante que visa “olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isto instiga-nos a fazer outras invenções e a ‘pensar o impensado’ neste território” (ibid., p. 42).

Contudo, buscamos um movimento fundamental para a realização de nossa pesquisa histórica, respeitando os limites que incidem no fato de não sermos historiadores de ofício, mas assumindo também alguns posicionamentos no âmbito da disciplina História que subsidiam a escrita de nossa narrativa.

2.1 O LUGAR DA TECEDURA: A TECELAGEM DA HISTÓRIA CULTURAL

No que tange ao questionamento de uma tradição factual e personalista de História, ao longo do século XX a teoria da História passou por profundas transformações e questionamentos. Ou seja, em que a História (geralmente política e econômica) era contada por meio de um conjunto de datas, acontecimentos e personagens ligados a uma esfera de poder hegemônica da sociedade.

Para Bittencourt (2011), esse questionamento baseou-se na preocupação em se compreender a sociedade, estreitando as relações epistemológicas entre a História, a Sociologia e a Antropologia. Para a autora, esse processo de questionamento da escrita da História foi permeado pelo desenvolvimento paralelo de duas correntes epistemológicas: a Escola dos *Annales* e o marxismo.

De acordo com Bittencourt (2011), a Escola dos *Annales*, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na escrita da chamada “história-problema” que buscava na história respostas às demandas do tempo presente. Dessa forma, era uma corrente que se caracterizou por construir uma história das mentalidades coletivas, diminuindo a “escala” crítica da análise histórica ao buscar entender as ações individuais ou de pequenos grupos coletivos em relação a contextos mais amplos.

Vainfas (2002) descreve que essa transformação se pautou em mudança dos temas históricos, preocupando-se por assuntos ligados ao cotidiano e às representações de amor, ódio, morte, família, feitiçaria, loucos, mulheres, homossexuais e aos modos dos comportamentos sociais (vestir, comer etc.). Nesse sentido, a escrita da História passou a caminhar na contramão de uma História política, militar ou econômica.

Por outro lado, e paralelamente, desenvolveu-se o paradigma marxista de escrita da história, tendo como princípios, de acordo com Bittencourt (2011), a análise da estrutura e da dinâmica da sociedade tendo como plano de fundo o modo capitalista de produção e

organização do trabalho, com a finalidade de orientar a práxis social a partir da relação dialética entre presente e passado.

Diante desses paradigmas que buscavam superar a concepção positivista de pesquisa histórica, Le Goff (2013) afirma que a disciplina História necessitou construir um acordo entre seus pares para a construção de critérios que conferem “cientificidade” ao trabalho dos historiadores e os difere das demais “histórias”, além de considerar uma “cultura histórica” que se relaciona com o conjunto referenciável (material e/ou imaterial) do qual dispõe o historiador em sua escrita. Para o autor, isso significa implicar um quadro ou identidade profissional à escrita da história que, de maneira geral, baliza seu reconhecimento frente às narrativas livres, visto que a história é tida como ciência por meio de suas técnicas e métodos, e por poder ser ensinada, mesmo que de uma maneira particular e diferente da ideia generalizada de “ciência”.

A partir dos anos 1980, em um processo de renovação da produção historiográfica e de superação das dualidades entre macro e microescalas representadas pelo marxismo e pela história das mentalidades, respectivamente, começou a se desenvolver, segundo Bittencourt (2011), a perspectiva da Nova História Cultural, ou, como hoje se denomina, simplesmente História Cultural. Esse ponto de vista, com forte influência da Antropologia:

[...] procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como nova história cultural com propagação em escala mundial. Essa tendência renovou a história das mentalidades e, sobretudo, a ‘velha história das ideias’, inserindo-as em uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e o confronto das ideias de todos os grupos sociais (BITTENCOURT, 2011, p. 149).

Para a autora, esse processo de articulação entre as diferentes escalas de análise histórica ainda é um desafio para a produção acadêmica historiográfica. Nesse aspecto, Michel Foucault contribui diretamente com os estudos no âmbito da História Cultural ao desconstruir a ideia de poder enquanto estado, e ao se interessar pelas diversas e múltiplas relações e esferas de poder. Seus estudos “preocupam-se com os micropoderes e as diversas estratégias de dominação, desde a organização familiar, aos presídios, escolas, hospitais, etc.” (BITTENCOURT, 2011, p. 150).

Como veremos posteriormente, é nesse sentido que, ao falarmos de nossa pesquisa situada no âmbito das culturas escolares, que a história cultural contribui ao potencializar o estudo das relações de poder expressas explicita ou implicitamente nos indícios de um dos níveis da cultura escolar no âmbito da disciplina de Geografia, que são os manuais e livros

escolares. Assim, consideramos nossa narrativa histórica permeada por esses pressupostos, em uma relação de discursos e práticas escolares que não são isoladas de contextos amplos e nos ajudam a explicá-los, ao mesmo tempo em que representam recortes e pormenores da cultura escolar e suas tradições.

A esse respeito, Chartier (1990) afirma que a história cultural colocou em desafio as disputas no campo disciplinar da História, provocando rupturas e desenvolvendo novos interesses históricos. Para o autor, a finalidade da história cultural, no amplo leque de perspectivas históricas, era a de desviar a atenção das pesquisas da seguinte maneira: das hierarquias de poder para as relações, e das posições para as representações. Com isso:

A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diversos lugares e diversos momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes, as classes sociais ou meios intelectuais, são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido (CHARTIER, 1990, p. 17).

É importante salientarmos que o autor trabalha no âmbito do conceito de representações, no qual se estabelece por uma série de relações de poder entre o mundo social que provém categorias fundamentais – no nosso caso, as narrativas históricas já realizadas sobre a temática pesquisada e que influí em uma série de classificações e delimitações do período em estudo –, com as disposições de um grupo – que, em nosso caso, como veremos ao tratar as disciplinas escolares, dizem respeito a um grupo profissional específico e seus interesses.

Segundo Chartier (1990), a investigação no âmbito da história cultural pressupõe o estudo aprofundado do relacionamento dos discursos proferidos com a posição social de quem os utiliza, o que significa relacionar diversas escalas e esferas de relações de poder que, em suma, constroem as representações do mundo social de acordo com os interesses dos grupos que as forjam.

Dessa forma, os estudos no âmbito da história cultural rechaçam a neutralidade dos discursos, pois as representações sociais “[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade” (CHARTIER, 1990, p. 17). Ou seja, buscam legitimar ou justificar uma série de escolhas ou condutas sociais no lugar de outras, de acordo com um processo que relaciona interesses pessoais e coletivos. Em nosso caso, é evidente que tais escolhas e representações se materializam como ordenamento de conteúdos,

finalidades e discursos nos livros e manuais escolares de Geografia, o que nos possibilita interpretar aspectos de um nível do que seria a história cultural da Geografia escolar.

Partindo desses pressupostos, consideramos parte inerente de nossa pesquisa, a busca pela compreensão da constituição da disciplina escolar de Geografia, bem como da problematização, no período investigado, desses jogos e lutas de poder entre representações do mundo social da disciplina “[...] para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Com isso, pensamos que há uma superação da tradicional história das ideias que, de um modo geral, define cronologicamente um conjunto de ideias adotadas ou predominantes em um determinado contexto. Essa superação ocorre não pelo total abandono da história das ideias, mas por seu tensionamento, feito no contraste das relações de poder e nos interesses de legitimação dos grupos.

Considerando estes aspectos, Chartier (1990) afirma que a história cultural se opõe a uma história estruturada, fundamentada em fontes seriadas e quantificáveis que buscam compreender a realidade histórica por meio de verdades factuais e objetividade. A história cultural se constitui no âmbito das subjetividades das representações, ligadas às construções discursivas e às categorias mentais coletivas que institucionalizam e demarcam diversas relações de poder e organizações sociais.

Desse modo, ao trabalhar com as representações do mundo social, a história cultural toma por objeto as formas e motivos que traduzem as posições, os interesses, os conflitos e as contradições dos atores sociais expressas como discursos em seu(s) grupo(s), constitutivos, então, das suas próprias identidades (CHARTIER, 1990). Com isso, é possível realizar leituras de descrições da realidade social pesquisada tal como esses atores pensam/pensaram que ela é/foi, ou ainda, como gostariam que fosse. Assim, essa abordagem da história cultural possui três relações com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns <<representantes>> (instancias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p,23).

À vista disso, a história cultural é focada na análise dos conjuntos discursivos dos grupos que produzem práticas plurais e contraditórias em resposta ou decorrência das lutas de poder internas e externas ao grupo. Para Chartier (1990), a história cultural seria, então, um complexo discursivo que remete às práticas de ordenamento, de fragmentações e de diferenciações as quais também produzem processos de leitura e interpretação diversos sobre a realidade histórica.

Em nossa pesquisa, tudo isso se materializa, como veremos adiante, como uma série de conjecturas e narrativas históricas gerais que implicam o momento de renovação do Movimento Escola Nova, muitas vezes sem considerar, parcial ou totalmente, os micro poderes e as diversas escalas de relações de poder das disciplinas. Ou seja, nossa intenção é problematizar e tensionar esse conjunto de uma história geral das ideias pedagógicas no âmbito específico das representações que configuraram os discursos e os códigos disciplinares da Geografia na escola, que acreditamos ser, muitas vezes, dispersos ou mesmo contraditórios em relação às próprias ideias ditas como dominantes.

2.2 ENTRELAÇAMENTOS DO(S) FAZER(ES) DA HISTÓRIA: O COSTUREIRO E SUAS TECEDURAS EPISTEMOLÓGICAS

Como dissemos anteriormente, debruçarmo-nos pelos meandros da História enquanto ciência, método e epistemologia, o que para nós é um risco e não nos faz, necessariamente, historiadores; nem temos a pretensão e audácia de tentá-lo aqui. No entanto, é um desafio necessário para quem tem a história da Geografia escolar como objeto de estudo.

Corremos, assim, o risco de assumir uma perspectiva de História. Nesse sentido, fundamentamos nosso entendimento em Bloch (2001). Para o autor, a História é a ciência dos homens no tempo, um movimento temporal no qual seus registros são fontes caracterizadas como vestígios do passado e não como dados rígidos e verídicos de fatos históricos. Por esse lado, a História assume uma feição única e própria de configuração enquanto ciência, pois:

[...] cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los, uma grande finesse de linguagem é necessária (BLOCH, 2001, p. 54-55)

Por esse ângulo, assumir a escrita da História como uma linguagem perpassa considerar que essa ciência não possui uma obrigação fiel de produzir conhecimentos e impor seus objetos como modelos intelectuais uniformes e únicos. Contrário disso, significa assumir

a postura pioneira de Bloch (2001) no que se refere à concepção da história-problema, realizando, por conseguinte, a seguinte inversão paradigmática na pesquisa histórica: em lugar de considerar as fontes como registros verídicos que condicionam as análises, as perguntas que o pesquisador faz às fontes é que condicionam às análises históricas. Ou seja, o documento perde o seu caráter de verdade incontestável.

Nesse sentido, o presente tem crucial importância na compreensão do passado, pois, como afirma Bloch (2001), a História se constitui como um movimento entre presente e passado, visto que a interpretação é feita no presente. Portanto, não é neutra frente às fontes e seus ditos, mas permeada pelas histórias já contadas e pelas intencionalidades presentes feitas pelo pesquisador que questiona o explícito e o implícito das fontes. Dessa forma, segundo o autor, o passado seria necessariamente um conhecimento “indireto”, visto que o historiador necessita dos registros dos homens em seu tempo para contar uma história no presente. Sobre a relação entre presente e passado, o autor analisa que:

Em nossa inevitável subordinação em relação ao passado, ficamos [portanto] pelo menos livres no sentido de que, condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de [seus] vestígios, conseguimos todavia saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer. [É, pensando bem, uma grande revanche da inteligência sobre o dado] (BLOCH, 2001, p. 78, incursões do autor).

Com isso, o autor explica que o ofício investigativo do historiador [aqui não nos incluímos como historiadores de ofício, mas como pesquisadores no âmbito de uma investigação histórica] é composto por um movimento flexível de observação e interpretação. O pesquisador em história constrói sempre um itinerário investigativo prévio, aberto e modificável em todos os níveis, que, processualmente, vai se transformando ao sabor das fontes, das leituras, dos recortes, das escolhas. Assim, Bloch (2001) acredita que fazer História seja um movimento de constante abstração que busca um desenho dos homens no tempo, e que produz uma linguagem própria, embora flexível e interdisciplinar, de contornar e problematizar o passado.

Sobre Marc Bloch, Le Goff (2013) afirma que a história passou a ser tomada por três grandes caracteres: primeiro, no caráter humano da “ciência dos homens no tempo”; segundo, na relação entre o presente e o passado, compreendendo dialeticamente o “presente pelo passado”, mas também o “passado pelo presente”; e, por fim, a desmistificação da “essência cronológica” da história, considerando-a como processo interpretativo não linear, com rupturas e discontinuidades.

A esse respeito, notamos: a escrita da história, feita no presente, busca no passado os acontecimentos que a interpretação do historiador pode levar às ressonâncias do presente, pois o processo de interpretação e escrita presentes são repletos de necessidades e interesses também presentes, por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos. Entretanto, para Le Goff (2013), não é possível negar o passado a partir disso, pois ele possui uma existência distinta (material e imaterial) em relação ao tempo presente e a investigação histórica perpassa por uma “distância reverente” do pesquisador para que se evite o anacronismo.

Corroborando a perspectiva flexível do ofício historiográfico, Certeau (2017) afirma que a História se constitui por meio de um conjunto de relações flexíveis entre os sentidos do objeto histórico tomado em seu contexto e os outros sentidos que hoje permitem a sua compreensão. Para o autor, a história se estabelece na relação de discursos da realidade do passado e do presente, sendo o “real conhecido” o objeto histórico propriamente dito e estudado, e o “real implicado” oriundo da operação científica que se refere aos objetivos, problemáticas e sentidos do pesquisador no presente.

Assim como para Bloch, Certeau (2017) afirma que a História é constituída por indícios. Mas, para este autor, o processo de abstração citado por Bloch nada mais é que um processo de significação que caracteriza a escrita da história, ou seja, o historiador busca enunciar sentidos sobre a História no lugar de fatos sobre a história. Para o autor, isso configura a operação historiográfica enquanto lugar social de práticas científicas que expressam a “[...] relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura) (Ibid. p. 46).

Para Certeau (2017), o lugar social da pesquisa historiográfica se articula com as circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas da produção científica, pois essas deliberam os postos de observação e interpretação, e submetem a pesquisa a imposições de ordem metodológica por meio de seus limites e interesses. A ideia de lugar social da historiografia remete-se à concepção de que toda interpretação histórica depende de um sistema de referência.

Tendo como pontos de partida o lugar social da pesquisa e a História como produção de sentidos, Certeau (2017) aponta que a análise histórica trabalha nas margens, atrás dos fenômenos de fronteira ou de recusa. Ou seja, o trabalho de escrita da história se apoia em concepções totalizantes formais para buscar nos seus limites as “raridades”, os restos do passado que formalizam uma história dos desvios. Destarte, a história não é globalizante, mas

a operação historiográfica parte da totalidade histórica até então conhecida para desvendar seus limites, contradições e margens que, muitas vezes, contestam a própria realidade totalizante.

Para nossa pesquisa, essa concepção de busca pelos limites e fronteiras das narrativas totalizantes sobre a história da Geografia escolar é uma premissa, tendo em vista que nosso objetivo é compreender os processos que constituíram a disciplina no currículo. Para nós é interessante analisar, por exemplo, os limites dos processos de renovação pedagógica e de modernização da disciplina de Geografia no âmbito das narrativas históricas (teorias, contextos e pesquisas empíricas), tensionando-as ao ponto de desvendar seus alcances na configuração dos manuais escolares pesquisados.

Por esse olhar enquanto cerne de nossa investigação, concordamos com Foucault (2016) ao colocar em questão as histórias totalizantes que se caracterizam como uma cronologia contínua da razão, como leis historiográficas únicas, e, sobretudo, com uma história das ideias cujo cunho é generalizante. Sobre esse questionamento:

[...] o grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer [...] não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos [...] avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação) (FOUCAULT, 2016, p. 6).

Por esse motivo, o autor afirma que, por muito tempo, a história negligenciou a noção de descontinuidade, construindo narrativas contínuas e cronologicamente definidas. Para Foucault (2016), no âmbito das renovações historiográficas, o historiador vai considerar as diversas escalas de temporalidades diferentes, preocupando-se com as dispersões, oscilações, inflexões e os limites de um processo histórico.

Para nós, essa fundamentação parece crucial no entendimento de que uma coisa é a concepção totalizante de “predomínio dos pressupostos do Movimento Escola Nova no Brasil”, contada por diversos autores, e, outra coisa, a que nos interessa analisar, são as descontinuidades desse processo, as rupturas, as contradições, as permanências e as tradições.

Ao perseguir um fazer historiográfico a partir de pistas que denotam os processos de descontinuidades da história, Foucault (2016) considera o caminho da descrição arqueológica como meio de interrogação do dito, ou seja, do documento, da fonte. Sem a pretensão de se consolidar como método racional e fechado, esse caminho pressupõe a História enquanto descrição e interpretação dos discursos, considerando seus níveis de existência, sua função, o

grupo ao qual pertence, suas relações com outros discursos e os sentidos implícitos em seus enunciados.

Buscando a diversidade nas descontinuidades, a arqueologia:

[...] tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um status de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que são relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas (FOUCAULT, 2016, p.201).

Nessa perspectiva, fazer história é trabalhar com as diferentes temporalidades e, segundo o autor, é, sobretudo, aceitar os conjuntos narrativos já impostos pela História para poder questioná-los, recompô-los e reconstitui-los em suas singularidades, diversidades e descontinuidades. Ao decompor tais discursos, o historiador está lidando com jogos de relações, jogos de poder.

É possível transpor essa interpretação direcionando-a especificamente à história da educação e buscar um olhar arqueológico para as fontes da escola. Fundamentando-se em Foucault, Escolano (2017) afirma que uma imersão arqueológica sobre a escola se relaciona às materialidades e representações da educação manifestadas nas coisas, nos ícones e nas linguagens. Com isso, o autor afirma que a arqueologia das materialidades e representações significa decifrar “(...) os códigos secretos que as regulamentam e, ao mesmo tempo, regulam suas continuidades e transformações. Fazer falar essas materialidades leva a abrir a memória que nelas está inserida e a intuir ou explicitar os discursos que as constituíram” (Ibid. p. 226).

Para Escolano (2017), essa compreensão se encontra em um paradigma pós-moderno de pesquisa historiográfica na educação no qual os “objetos informadores” se constituem como sinais ou indícios com valor semiótico, que expressa muitas características funcionais e simbólicas dos discursos, das práticas e da cultura escolar.

Dessa forma, todo material de uso das escolas, sejam textos, imagens, móveis ou mesmo os próprios prédios das escolas, podem ser considerados como:

[...] condenador ou sintetizador semântico e como um objeto narrativo ou informador, que conta coisas acerca da instituição em que foi utilizado, das práticas postas em ação com eles nas escolas, por docentes e alunos, como também das teorias pedagógicas subjacentes às atividades didáticas, que se apoiavam na utilização do objeto ou documento em exame (ESCOLANO, 2017, p. 227)

A arqueologia sobre a escola se concentra em voltar a atenção às coisas e às palavras, suas definições, leituras e interpretações, ou seja, à maneira que a cultura escolar é constituída

pelas positivities materiais e pelos enunciados linguísticos traduzidos enquanto discurso. Logo, os restos da escola são materialidades com memória em que estão inscritos as tradições e os sentidos (ESCOLANO, 2017).

Consequentemente, a arqueologia da escola se constitui a partir do momento em que dispomos dos restos e indícios materiais e documentais da escola cujos enunciados podem gerar formações discursivas. A partir do mergulhar nos indícios, por meio do exame das materialidades da escola, o autor afirma que se reconstitui os sentidos e identidades da cultura escolar. É nesse aspecto que tomamos, no próximo tópico, as fontes a partir da consideração indiciária como ferramenta para desvendar as descontinuidades discursivas da história.

2.3 MODOS DE TECER: O PARADIGMA INDICIÁRIO

Conforme observamos nos pontos de vista da história cultural, os indícios e pistas tornaram-se elementos fundamentais no fazer historiográfico enquanto modos de problematização da história e desvendamento de suas descontinuidades. O paradigma indiciário é um aporte para o desenvolvimento metodológico e analítico que oferece elementos para a leitura dos objetos de estudo de maneira interdisciplinar. Para Leonardi e Aguiar (2010), o objetivo final do paradigma indiciário é a construção de uma narrativa histórica que se fundamenta empiricamente nos indícios ao mesmo tempo que reconhece o carácter interpretativo da própria hermenêutica da História. Com isso, possui a forma de ensaio narrativo, pois é um tipo de pesquisa que não só apresenta os resultados, mas apresenta os processos de pesquisa.

Ginzburg (2016) sinaliza o paradigma indiciário como um modo de fazer pesquisas na história que se pauta na busca pelo negligenciável, por aquelas observações e detalhes que se distinguem da maioria das pesquisas sobre aquele tema e que possibilitam uma construção histórico-narrativa e concreta. Para o autor, o paradigma indiciário é uma saída ao pesquisador que foge da dualidade ente o racionalismo – representado pelos métodos e concepções hegemônicas de ciência estruturada –, e o irracionalismo – representado pela negativa da estrutura social, sendo a irracionalidade um fator dominante da natureza do ser humano.

O paradigma indiciário se constitui como uma série de operações e processos de interpretação que sempre estiveram presentes nos diversos níveis sociais, não como algo descrito ou regado socialmente ou por um grupo, mas como forma de desvendar questões eminentes, relacionando materiais empíricos e racionais (pistas) com a curiosidade, a

intencionalidade e a interpretação relativamente livre dos sujeitos, todavia ao mesmo tempo histórica e socialmente contextualizada (GINZBURG, 2016).

Nesse sentido, o exemplo mais clássico descrito por Ginzburg (2016) se insere na história da arte, onde o autor descreve o método de Giovanni Morelli para desvendar falsificações e originalidades nas obras de arte em diversos museus europeus. Para o autor, Morelli propôs que a análise das obras de arte deveria deixar de lado a observação das características mais vistosas dos quadros e dos períodos em que os pintores trabalhavam, para, então, observar características geralmente negligenciáveis, detalhes pouco notados, como os formatos das orelhas, das unhas, dos dedos e dos pés que eram pintados.

Nessa sequência, indicamos algo parecido para nossa pesquisa, tendo em vista que já existem uma série de narrativas e discursos gerais sobre o período do Movimento Escola Nova e sobre as renovações na disciplina de Geografia (características vistosas). No entanto, nossa preocupação é com detalhes, contradições discursivas, formas e conteúdos (pistas, indícios, pormenores) dos manuais escolares de Geografia do período que podem contar versões diferentes da história, construir novas narrativas, questionar as narrativas existentes e indicar novas possibilidades e ponderações no âmbito da história da Geografia escolar no Brasil.

Outro exemplo trabalhado por Ginzburg (2016) diz respeito a aproximação do método morelliano com aquele utilizado pela personagem Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle. Para o historiador, tanto um historiador da arte como Morelli como um detetive como Sherlock trabalham com indícios imperceptíveis para a maioria para desvendar um crime/falsificação baseado num conjunto de pistas e sinais que juntos conduzem a uma interpretação concreta.

Desse modo, Ginzburg (2016) interpõe o papel da perspicácia do historiador/detetive como importante diferencial na observação e interpretação das pistas. Nesse aspecto, o paradigma indiciário rompe, em parte, com o racionalismo puro e estrito do empirismo da prova e insere nesta relação a intencionalidade interpretativa e de observação, que nem sempre estão relacionados sempre com a razão, pois também necessitam de características singulares de curiosidade, adivinhação, personalidade, gestos inconscientes e sensibilidade para decifrar os enigmas das pistas. Por esse ângulo, o pesquisador/detetive possui uma característica autônoma de intuição, percepção e observação que é singular, isto é, que difere das demais análises ou observações, colocando a intencionalidade do sujeito como um aspecto inerente ao processo de interpretação.

Nesse caso, podemos fazer uma importante ressalva: considerar o caráter intencional e autônomo do processo interpretativo das pistas não significa acreditar que isso se dá por meio de um processo neutro. Ao contrário, os pesquisadores/detetives também são permeados por processos históricos, discursos, retóricas, interesses e posicionamentos que estarão intrínsecos na sua construção narrativa. Desta forma, Ginzburg (2016) observa que o pesquisador/detetive só consegue ler e decifrar as pistas caso ele tenha conhecimento aprofundado da realidade histórica, social e espacial de origem das próprias pistas, bem como um conjunto de experiências pessoais que lhe atribuam conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou não.

Outros exemplos importantes utilizados por Ginzburg (2016) para caracterizar o paradigma indiciário como processo interpretativo que relaciona o concreto e o interpretativo são as obras de Freud e a análise dos modos de trabalho dos médicos, em geral. Freud trabalhava sua interpretação centrada nos resíduos e dados marginais de seus pacientes, considerados reveladores sobre os modos de comportamento humano. Já os médicos, também utilizando desse paradigma, podem diagnosticar (interpretar) uma doença a partir da narração e descrição de um conjunto de sintomas apresentados pelo paciente, apontando soluções médicas para tal mal, pautadas na semiótica médica (disciplina que a partir da observação permite diagnosticar as bases dos sintomas de uma doença).

Ginzburg (2016) afirma que no final do século XIX, esse paradigma baseado na semiótica médica começa a adentrar as discussões no âmbito das ciências humanas, como forma de analisar os signos dos diferentes processos históricos ou sociais decifrando e lendo pistas. Assim, constrói-se o interesse de:

[...] a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar uma **sequência narrativa** [...] Talvez a própria ideia de narração tenha nascido [...] a partir da experiência da decifração de pistas. (GINZBURG, 2016, p. 152, grifo nosso).

Análises, comparações, classificações, conjecturas, indagações, inferências e conceptualizações são modos operativos constantes no trabalho com as pistas e para a construção da sequência narrativa que fornece argumentos sobre uma realidade social e histórica concreta. Para Ginzburg (2016), essas operações se relacionam diretamente com os processos de leitura das pistas, caracterizam a construção da narrativa. No que tange à pesquisa histórica, Bloch (2001) afirma que os vestígios e pistas são as marcas perceptíveis

aos sentidos do pesquisador/historiador e, por si só, são os elementos que garantem o modo operacional da “observação histórica”.

Ao longo do processo de decifração das pistas, sobretudo no que tange a uma análise acadêmica do ponto de vista da sociologia ou da história, Ginzburg (2016) afirma que os dados negligenciáveis e os pormenores analisados não são concretamente um dado próprio de uma totalidade, pois são singulares em si mesmos e não vistosos aos olhos da maioria. No entanto, para o autor, também não é possível abandonar a ideia de totalidade, pois há um processo relacional das pistas com uma realidade histórica ampla, e geralmente os indícios particulares revelam elementos reveladores dos fenômenos mais gerais.

Por isso, consideramos que nossas análises serão limitadas diante dos materiais, escolhas e interesses ao longo do processo de pesquisa, e que mesmo ao assumirmos alguns recortes, como esclareceremos posteriormente, os indícios trabalhados, que não definem por si só a totalidade da realidade histórica, tampouco estarão alheios a ela, pois constituem elementos que problematizam as narrativas históricas amplas.

Por esse ângulo, concordamos com Ginzburg (2016) que o paradigma indiciário se caracterize por um rigor flexível:

trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 2016, p. 179).

Assim, o paradigma se afasta relativamente dos pressupostos racionais de constituição de uma ciência moderna regrada por métodos fixos e análises categorizadas, dando espaço a uma narrativa histórica aberta e interpretativa em que a participação do pesquisador/detetive constitua fator fundamental para que se concretize, pois ele se compõe do olhar que lê uma pista e não outra, que elege um interesse e não outro, que escolhe um caminho ou argumento e não outro. Todo esse processo é permeado pelas interferências sociais, políticas, culturais, espaciais e de experiências em seu processo criativo da narrativa.

No âmbito da história da educação e da cultura escolar, o paradigma indiciário também tem despontado como procedimento com potencialidades para uma descrição e interpretação arqueológica da escola. Para Escolano (2010), o paradigma indiciário tem se tornado importante no que tange ao estudo da cultura material da escola, isto é, o estudo dos objetos, livros, imagens, textos e vozes que constituem uma etnografia histórica da escola. Os restos do passado da escola sustentam materialidades que podem produzir também

imaterialidades por meio do processo interpretativo e de uma comunidade hermenêutica. Para o autor, o trabalho com as pistas da escola busca uma análise intersubjetiva das semânticas que as fontes exibem ou ocultam, ou seja, transitando entre o material e o simbólico.

Nesse caso, as pistas possuem uma característica própria de função escolar exercida historicamente, e que, segundo Escolano (2010), constituem-se como registro empírico do patrimônio cultural escolar enquanto constructo temporal de uma “gramática da escolarização”. Esta última se caracteriza, segundo o autor, como um ordenamento sistêmico relativamente coeso e estável que expressa ao longo do tempo as rotinas profissionais e os conteúdos disciplinares da escola.

Logo, o paradigma indiciário se estabelece a partir de dados empíricos, de evidências caracterizadas por materialidades, iconografias ou narrativas que os representam. Segundo Escolano (2010), os indícios buscam compreender os códigos da “caixa preta” da escola e sua cultura, desvendando suas incógnitas, explicando seus êxitos e fracassos, e detalhando seus objetivos, sua organização e seu conteúdo.

2.4 MODOS DE TECER: O PAPEL DA NARRATIVA

De acordo com o que vimos até aqui, o nosso entender sobre a escrita da história e a leitura das discontinuidades a partir dos indícios nos levam a esclarecer, enfim, o que entendemos por narrativa, visto que, em nosso caso, assumimos sua enunciação como o corpo escrito e material do nosso empreendimento histórico ao fazermos pesquisa no âmbito dos manuais escolares de Geografia.

Concordamos com Le Goff (2013) ao afirmar que existem dois tipos de história: a das memórias coletivas e a dos historiadores. Para o autor, independente de qual delas estejamos tratando, a história será sempre um gênero narrativo, que pode ser verdadeiro, falso, acadêmico, literário ou mesmo uma fábula.

Para Bittencourt (2011), o fazer histórico concebido como narrativa apresentou objetivos distintos de acordo com o desenvolvimento da teoria da História. No paradigma positivista, por exemplo, geralmente denominado de historicismo, buscava-se legitimar a História como ciência moderna e a narrativa era uma maneira de contar os fatos como aconteceram, com base na objetividade e no explícito nas fontes, ou seja, seria a defesa por uma narrativa histórica dita como “verdadeira”, em que o historiador era impedido de emitir qualquer juízo de valor.

Para a autora, o desenvolvimento da Escola dos *Annales* e das concepções marxistas no âmbito da teoria da História transformaram e resignificaram o papel da narrativa histórica no âmbito das pesquisas historiográficas. Segundo Bittencourt (2011), a escrita narrativa da história passou a ser pautada, em detrimento da narrativa factual, por um cuidado metodológico de narrar os acontecimentos para problematizá-los em uma compreensão temporal, explicando-os em respeito aos seus contextos, discursos, contradições e personagens.

Nessa perspectiva, a história tem a ver com a capacidade de construção de uma narrativa com coerência (LE GOFF, 2013). Definindo a especialidade da história com aquilo que é particular e único no tempo, o referido autor critica o abuso de reduzir a história a uma narração simples ou a um conto. Para ele, o uso imprudente do gênero narrativo livre, difere do sentido de construção narrativa da história por meio de séries de escolhas explícitas referenciadas e de um trabalho histórico permeado pela exposição do “como” e dos “porquês” da escrita que, por fim, não negue o caráter disciplinar e científico da história.

Para Chartier (1990), no âmbito da história cultural, o processo de “retorno à narrativa” significa uma renúncia ao paradigma positivista de escrita da História, ou seja, o distanciamento de uma descrição factual, cronológica e objetiva dos acontecimentos, sobretudo de temas econômicos e políticos, para dar lugar a uma narração que propõe outros modos de escrita da História. Esses modos se associam às relações de discurso e poder entre diversas escalas que produzem uma narrativa não estruturante e categorizável, ou seja, a um processo narrativo intermediado por movimentos de leitura e interpretação da História.

Assim, a narração adquire amplo sentido na história cultural quando é interlocutora de leituras, interpretações e explicações, que segundo Chartier (1990), compõem intrigas e tramas desvendadas e caracterizadas pelo pesquisador por meio de vestígios e indícios relacionados e tensionados pelos contextos estudados, pelas realidades que os produziram e suas relações de poder. Para o autor, assumindo uma certa pluralidade nos modos de escrita narrativos, o retorno à narrativa na história cultural é símbolo da diferenciação da narrativa histórica clássica e também dos relatos verosímeis ou fictícios, conferindo-lhe legitimidade acadêmica fora da concepção estruturalista das ciências humanas modernas.

Para Hobsbawn (1990), há uma mudança profunda na relação que temos com nossas fontes desde a chamada “história tradicional” até a “outra história” na construção das narrativas. Na primeira, as fontes eram tidas como um conjunto documentado de informações prontas à disposição da interpretação do historiador – essa interpretação, na maioria das vezes era confundida com “verdades” históricas legitimadas por quem delas se beneficiava,

geralmente os poderosos –, em contrapartida, na “outra história” está reconhecida o “garimpo” das fontes, os indícios e o conhecimento histórico narrado não está pronto nas fontes. De tal modo, “não existe material até que nossas perguntas o revelem” (ibid., p. 22). Para Hobsbawn (1990), as fontes deixam de contar “o quê” ou as coisas na História e passam a questionar e procurar os “porquês”, os processos e a vida das pessoas na História.

Por conseguinte, enquanto pesquisador e professor em área fora da História [na Geografia], mas com pesquisa no âmbito da história da educação, questionamos as fontes em nossa pesquisa, visto que não buscamos contar a história da Geografia escolar em seu viés político e institucional – essa história já existe, ou melhor, várias histórias dessas já existem (e vamos abordá-las). Ao problematizar os livros escolares na história da Geografia escolar, buscamos nos aproximar das práticas, numa narrativa interpretativa a respeito de como aqueles conhecimentos se constituíram em enredos culturais na escola, na vida escolar dos sujeitos naquele período e de sua relação com as práticas escolares em Geografia. Logo, essa narrativa não é uma narrativa das fontes, é uma narrativa problematizada e experienciada a partir das fontes.

Tomamos então a concepção de narrativa desenvolvida por Benjamin (1994), na qual se descreve o papel da experiência na constituição de uma narrativa, considerando que o narrador só é capaz de construir uma narrativa no momento em que ele considera suas experiências articuladas às narrativas dos outros.

Claro que, em nosso caso, há uma distinção desse pressuposto narrativo tendo em conta que o autor trabalha sob o ponto de vista da narrativa oral e da tradição narrativa dos sujeitos geralmente não hegemônicos de poder na organização social. Mas o que nos interessa na defesa do retorno à narrativa feita por Benjamin (1994), na óptica da história cultural, é o apreço pela relação entre a constituição da narrativa pela experiência, o que, para nós, funda-se no entendimento da experiência como leitura e interpretação.

Esclarecendo a lugar e o uso de Benjamin (1994) em nosso trabalho, estamos de acordo com o autor ao afirmar o papel artesão e personalístico que o narrador confere à narrativa tendo em vista suas experiências, pois “(...) se imprime na narrativa a mão do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (ibid., p. 205). Ou seja, assumimos aqui nosso papel enquanto narradores com intencionalidades e olhares singulares que são impressos na constituição de nossas leituras, e que formam as narrativas históricas as quais nos propomos.

Para Benjamin (1994), a narrativa é um processo artesanal de relato das experiências criadas e interpretadas por indícios e vestígios que contam uma história singular a partir do

lugar do narrador – no caso analisado pelo autor, uma história/tradição oral. Em nosso caso, assumimos também esse entendimento na acepção de que nossas experiências de leitura sobre os indícios construam uma maneira de interpretar, ler e narrar a história da Geografia escolar no período estudado. Por isso, inclusive, é singular e aberta, como ato de tecer leituras, problemáticas e interpretações sobre o tema pesquisado.

Fundamentado nos estudos de Benjamin, e tendo a experiência como centro do processo de constituição de narrativas, Larrosa (2002, p. 21), afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Para o autor, o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírica ou experimental, pois ela se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que nós atribuímos subjetivamente. É o que nos “toca” de acordo com nossas vivências, histórias, leituras, interpretações e sensações.

Larrosa (2005) estabelece a diferenciação ainda do conceito de experiência como subjetividade de sua noção empírica, muitas vezes mais disseminada, voltada ao “experimento” ou de práticas realizadas pelos sujeitos. Para o autor, a experiência enquanto subjetividade está relacionada à vida dos sujeitos, pois se constrói para além dos atos empíricos e materiais, se constitui por processos de reflexão e interpretação das realidades lidas sob a intencionalidade dos sujeitos.

Assim, as experiências de leitura e interpretação representam a produção de sentidos e de sensibilidades do narrador ao longo da história narrada e, para nós, esses elementos constituem-se como expressão singular do processo de constituição da identidade da escrita da história como movimento que representa também a identidade do narrador, no entremeio sujeito (nós), indícios e narrativas existentes.

Destarte, consideramos que nossa narrativa da história se constitui e é escrita por meio de nossas experiências de compreensão e interpretação que perpassam uma série indícios que são lidos: as narrativas teóricas (os conceitos e contextos), as narrativas históricas (as pesquisas sobre o período investigado), as narrativas metodológicas e analíticas (epistemológicas e da ordem operacional), os vestígios e sinais lidos nos manuais escolares pesquisados e, por último, as nossas próprias narrativas, experiências pessoais e acadêmicas, sensibilidades, interesses, intencionalidades.

É por esse ângulo que Larrosa (2003) toma o conceito de experiência de leitura como potência de produção da linguagem e da escrita. O autor considera que seja um processo duplo de formação dos sujeitos que, levando em conta sua concepção de experiência, faz da

leitura algo que nos forma, deforma e nos transforma, seja enquanto sujeitos, seja enquanto conhecimento. Dessa maneira:

Todo ese aparato de distinciones y jerarquias entre lo objetivo y subjetivo, lo real y lo imaginário, la esencia y la apariencia, etcétara, no es más que un mecanismo para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje [...] un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y transformación (LARROSA, 2003, p. 28).

Concordamos com o autor ao afirmar que a experiência de leitura é composta por uma relação de produção de sentidos a partir de textos, imagens, objetos, obras de arte, natureza, cidades e etc., ou seja, tudo pode nos dizer algo, e decifrar (ler) isso pressupõe uma relação do sujeito com o texto, considerando que esse sujeito o lê a partir do que sabe, dos seus interesses e de suas necessidades. Desse modo, nada pode ser lido como uma instituição fechada em si mesma, pois a leitura implica uma série de experiências de quem lê e a abertura do mesmo à transformação pessoal e de conhecimento a partir daquilo que ele lê (LARROSA, 2003).

A propósito das experiências de leitura, Chartier (1992) questiona como um mesmo texto (ou uma fonte, como no nosso caso), dado de maneira concretamente igual aos seus leitores, pode ser lido de distintas maneiras, pode produzir distintas interpretações, e pode, até mesmo, gerar contradições e conflitos nas leituras sobre o mesmo material lido. Temos, então, que as práticas de leitura estão diretamente relacionadas às experiências dos sujeitos. Logo:

[...] ler não significa apenas a submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos e dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho [...] (CHARTIER, 1992, p.214).

Parece-nos claro o caráter identitário do sujeito que realiza a leitura, das suas experiências, do seu lugar de leitura e do seu grupo de leitores (sociabilidade coletiva entre grupos sociais que tendem a partilhar mecanismos semelhantes de interpretação). Segundo Chartier (1992), o leitor operacionaliza o ato de ler no processo de interpretação, que na verdade, não se refere totalmente ao lido, mas se refere também a uma própria interpretação do eu, sendo o ato de ler caracterizado por “[...] concretizar o papel semântico do mesmo – texto – quanto por criar uma mediação para o conhecimento do eu através da compreensão do texto” (Ibid., p. 215).

Evidentemente, Chartier (1992) aprofunda essa discussão sobre as práticas de leitura no âmbito das pesquisas em história da leitura, o que não é nosso caso. Por isso, tomamos sua compreensão de leitura no intento de descrever e considerar nosso papel como leitores dos

indícios e sinais dos manuais escolares, bem como de reconhecer nossas intencionalidades ao lê-los e, assim, construir uma narrativa histórica interpretativa da história da Geografia escolar.

Contudo, assumimos que nosso trabalho se dá por meio de uma narrativa considerando-a uma experiência de leitura dos indícios, leitura esta que busca desvendar as discontinuidades da história da Geografia escolar no período em que as renovações do movimento escolanovista foram destaque na historiografia da educação nacional. Por considerar nossa narrativa imbricada na história cultural, entendemos que ela é singular, aberta, provisória e discutível, no sentido de que não pretende estabelecer uma série de fatos, datas e acontecimentos, mas sim, pretende tensioná-los na medida em que já foram contados por outras narrativas históricas.

CAPÍTULO III

A(S) TECELAGEM(S)...

CURRÍCULO, HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E MANUAIS ESCOLARES: NARRATIVAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA ANÁLISE

*A experiência directa é o subterfúgio,
ou o esconderijo, daqueles que são desprovidos de imaginação.
Os homens de acção são os escravos dos homens de entendimento.
As coisas não valem senão na interpretação delas.
Uns, pois, criam coisas para que os outros,
transmutando-as em significação, as tornem vidas.
Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.*

Fernando Pessoa
Livro do Desassossego

Buscamos desenvolver como espaço para “tecelagem” de nossa investigação uma revisão teórica e conceitual acerca dos fundamentos de nossa área de interesse no âmbito da temática relacionada aos manuais escolares, à cultura escolar, à história da educação, ao currículo e às disciplinas escolares.

Admitimos que esses estudos, em primeiro lugar, nos conferem uma localização acadêmica da perspectiva teórica de análise para os processos investigados; em segundo lugar, assinalam os pressupostos de operação de análise, pois constituem contornos delimitadores de observação e interpretação dos discursos e práticas da escola ao longo do tempo.

Por suposto, cremos ainda que esses fundamentos teóricos e metodológicos para a análise não são fixos e não se constituem como uma estrutura linear de análise. No entanto, são conjuntos perspectivados de operação que dialogam com os referenciais teóricos, os contextos históricos, as fontes e, por fim, com nossa intencionalidade em relação aos processos de interpretação e produção da narrativa histórica a qual nos propomos.

3.1 A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E SUA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Goodson (1995) faz uma crítica às investigações em História da Educação, que, predominantemente, e até então, era construída e analisada sem considerar a natureza interna dos currículos, suas finalidades e seus conteúdos, tendo somente em conta uma história geral

das ideias e políticas educacionais e as influências do contexto político e econômico na educação; uma história de “feitos e datas”, estando afastada de uma história das práticas escolares.

Para o autor, a concepção de história da educação por meio dos ideais educacionais e as políticas educacionais empreendidas no sistema educacional se caracteriza como uma análise externa ao currículo (GOODSON, 1995). Nesse sentido, o que o autor propõe é uma inversão desse paradigma, focado na análise dos temas internos ao currículo como suas transformações, tradições, conteúdos, finalidades, práticas e ações.

Para Goodson (1997), os contextos históricos da economia e da política, bem como as proposições curriculares prescritivas são pautas prévias que subscrevem conflitos e poderes às práticas escolares. No entanto, esses contextos históricos não são suficientes ou deterministas do passado, pois são limitados quando se analisa outro nível de produção do currículo: as práticas e a ação. Obviamente que o autor sinaliza que a análise do currículo não deve ocorrer separada desses contextos, mas que, também, pela ordem de sua insuficiência, esses contextos não podem determiná-la. Assim, o estudo do currículo é um estudo de suas limitações. Desta maneira:

[...] tenemos que asumir plenamente un enfoque de investigación sobre el currículo como construcción social, primero en el nivel mismo de la prescripción, pero también en los niveles del proceso, la práctica y el discurso (GOODSON, 1995, p.187).

Igualmente, o estudo do currículo desde o ponto de vista da construção social é enfocado em uma:

[...] orientación del pensamiento en el ámbito interdisciplinar de los estudios históricos y sociológicos, consistente en esencia en la observación y análisis de factores, procesos e imágenes sociales en su interior, a partir de las líneas maestras epistemológicas y metodológicas establecidas por la sociología del conocimiento (GOODSON, 1995, p.189).

Visto desse modo, um dos principais objetivos da construção social dos estudos do currículo é desenvolver um campo de estudos acadêmicos que coloque as disciplinas escolares no centro da investigação, ou seja: “[...] buscar los orígenes de la construcción social que representa la enseñanza y analizar las razones por las que emergen y se institucionalizan las asignaturas escolares” (GOODSON, 2000, p.49)

Goodson (2000) defende que o objetivo da construção social do currículo está focado em compreender a prática por meio de seus parâmetros contextuais, ou seja, trata-se de um estudo sobre as relações entre a prática idealizada do currículo prescritivo e a prática real da

aula. Designa, portanto, um processo de avaliação de dois níveis de construção social ao longo do tempo: o “preactivo” e o “interactivo”.

É importante ressaltar que o currículo escrito, prescrito ou preactivo possui fundamental importância no âmbito de uma análise que compreenda os parâmetros envolvidos na constituição do sistema escolar e das disciplinas. Pressupõe um conjunto de valores e objetivos que muitas vezes sugere a prática em sala de aula. Para Goodson (2003), as variações individuais e locais vão renegociar os parâmetros nos diversos níveis de ensino, bem como a construção e recepção dos discursos escolares. Dessa maneira:

Si tenemos en cuenta el impulso desconstruccionista y posestructuralista del momento, es posible dudar que la disputa en torno del currículo y las categorías institucionalizadas que incluyen ámbitos curriculares de acción sea realmente importante, puesto que, en rigor, el currículo puede reinterpretarse, el texto puede desconstruirse y cualquier prescripción puede transgredirse, invertirse, convertirse o pervertirse (GOODSON, 2003, p.35).

Ao examinar esses pressupostos, Viñao (2006) analisa que Goodson compreende os manuais escolares como fontes “preactivas” da cultura escolar. No entanto, analisa também que os diversos níveis de ensino, políticas locais, tradição, e de interesses editoriais e pessoais dos autores mudam os livros escolares a tal ponto de não ser, necessariamente, uma total representação do currículo prescrito, apresentando continuidades, oscilações, ordenamentos diversos e discursos também diversos.

Nesse sentido, é possível dizer que o currículo prescrito se relaciona com os livros escolares e com a prática em diversos níveis, intermediados por conflitos, negociações, interesses, posições e lutas por territórios curriculares, ou seja, concerne dizer que tanto os currículos prescritos, os manuais escolares e a vida e prática dos professores e seus grupos profissionais constroem o currículo em constante movimento de poder.

Em outro estudo, Goodson (1997) afirma que as teorias críticas do currículo exacerbaram a crítica ao currículo escrito tornando-o quase irrelevante em relação ao currículo produzido em sala de aula. Para o autor, é preciso reconhecer o papel significativo, mas não totalizante, do currículo escrito quanto à construção e reconstrução dos significados da escola e dos mecanismos de controle e avaliação que aí se instalam, tendo em conta que, ao longo do tempo, o currículo escrito tem sido “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Ibid. p.20). Dessa maneira:

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções

escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 1997, p.20).

Para Goodson (1997), o currículo é uma construção social concebida para realizar objetivos específicos, ou seja, os objetivos escolares e os diversos interesses sociais que aí se encontram implicados. No entanto, como plena manifestação dessas construções sociais, o currículo escrito não pode ser tratado apenas como algo que se representa nos contextos escolares, pois estes se caracterizam de maneiras singulares e complexas. Desse modo, o currículo escolar está distante de ser um fator neutro.

Nesse sentido, as perspectivas de construção social do currículo propõem não uma oposição às prescrições, mas uma complementação às análises do currículo por meio de suas relações, transformações, tradições e conflitos. Para o autor, é evidente que as prescrições definem e delineiam o que é cultural ou social nos contextos curriculares, conferindo status e significações a uns discursos e não a outros. Essa perspectiva constitui, segundo Goodson (2003), uma categoria metodológica de análise do currículo.

Segundo Vidal (2005), essa perspectiva da abordagem do currículo produz o que chamamos de cultura escolar, que, como conceito operatório de análise, coloca em evidência os saberes, as finalidades e as práticas escolares, tendo em conta as margens, os limites do discurso e da prática discursiva da escola diante da relação entre espaço e tempo como princípios ordenadores da escola. Assim, a linguagem e os discursos se apresentam como importantes elementos na constituição dos sujeitos da escola e da produção de seus lugares sociais.

Corroborando essa perspectiva, Silva (2015) sinaliza esse tipo de análise no âmbito da concepção pós-estruturalista ou cultural do currículo, pois, tal como nota, diz respeito a uma categoria de análise que encontra interesse nos processos linguísticos e discursivos, ou seja, nas maneiras concebidas pelos processos de significação dos conhecimentos curriculares discursivamente produzidos. Desse modo, o currículo é sempre uma relação social. Como construção social, o currículo é:

[...] o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo (SILVA, 2015, p.67).

Silva (2015) afirma que há dois sentidos da análise do currículo por meio da perspectiva cultural: o primeiro, diz respeito à descrição da “instituição currículo” de um

modo geral, recurso em que o estudo da construção social enfoca a linguagem e os discursos que são fundamentais para uma interpretação menos estrutural; o segundo, concerne a descrição das diversas formas de conhecimentos resultantes da construção social, processo em que as formas de conhecimento são vistas como resultados dos discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas.

Nesse sentido, afirmamos que, como produtos materializados da cultura escolar, os manuais escolares são encontrados no entremeio desses dois sentidos da análise do currículo, pois estão diretamente relacionados com os discursos e as políticas educacionais, ao passo que também preservam formas de construção de conhecimentos que são distintos das proposições curriculares. Vamos aprofundar esse aspecto posteriormente.

3.1.1 O currículo e suas mudanças

Nosso contexto de análise dos manuais escolares é um período histórico permeado pelas propostas de renovação feitas pelos signatários do Movimento Escola Nova. Por isso, parece-nos inevitável considerar os processos de transformações e permanências que constroem os currículos e, sobretudo, a(s) possível(eis) construção(ões) de novas permanências provenientes do movimento dito renovador.

Para Goodson (2013), a ideia de mudança no currículo é um processo de conveniência histórica inevitável e de expectativa endêmica das sociedades, sobretudo o que se refere a um modelo ocidental de organização política e social. O autor argumenta que as mudanças, que sempre se colocam como discursos progressistas em relação aos anteriores, necessitam ser analisadas de acordo com suas circunstâncias históricas de construção e aplicação, para que, então, em um plano científico e histórico, sejam analisadas como potências progressistas ou conservadoras.

O autor afirma que as mudanças no currículo, de uma maneira mais ou menos constante de acordo com as realidades históricas e locais, tendem a se caracterizar por movimentos que, às vezes, descrevem a predominância de momentos mais abertos, inclusivos e democráticos, e, outras vezes, ocorrem de forma contrária, mais reacionária.

Nessa perspectiva, as disciplinas se constituem como ponto de intersecção entre as forças internas e externas do conhecimento e, essa relação de forças, mesmo no âmbito dos discursos de mudança, reproduzem a divisão e a fragmentação secular do conhecimento. Para Goodson (2013), essa tradição secular de repartição dos conhecimentos também leva a discursos de renovação, que, mesmo influenciados por conjunturas amplas de transformação

social, tendem a estabilidade da estruturação fragmentada do ensino da qual as disciplinas são originárias e, ao mesmo tempo, produtoras. Para o autor, quando uma mudança se legitima e se mantém, ocorre um processo de convergência de novas forças com o contexto histórico e as relações de poder estabelecidas.

Por isso, a própria existência da organização disciplinar e fragmentada dos conhecimentos na escola leva, desde a origem dos processos de escolarização, a um sistema historicamente construído para ser estável e, assim, encobrir as relações de poder que entremeiam os processos curriculares e relativizam os processos de mudança na escola. É nos processos de mudança que podemos evidenciar que as disciplinas se caracterizam ao mesmo tempo por uma fragmentação e por uma internalização de lutas curriculares (GOODSON, 2013).

Para Goodson (2013), a formulação de uma transformação no nível curricular nos sistemas escolarizados entremeia suas relações externas e internas e de negociações constantes que se alteram segundo as circunstâncias históricas. As pesquisas do autor apontaram 4 fases de “mudança” no currículo, a saber:

- **a formulação da mudança:** a discussão e as relações de poder sobre a constituição teórica, conceitual e das finalidades de um movimento de mudança ocorrem em diferentes arenas e espaços, com pressões e interesses variáveis;
- **a promoção da mudança:** ocorre ao mesmo tempo que a formulação, e se constitui como uma construção retórica administrada por diferentes grupos e propagada por diferentes meios enquanto busca por legitimidade;
- **a legislação da mudança:** a construção do incentivo legal e de mecanismos institucionalizados que busquem um novo regime de ensino; geralmente, refletem sistemas nacionais de ensino;
- **o estabelecimento da mudança:** mesmo com a mudança estabelecida de maneira sistemática, teórica e legal, o poder de se estabelecer como renovação estável (nova tradição) vai depender dos entendimentos e produções curriculares dos professores e do funcionamento das próprias escolas ao responder as exigências legais.

Para Goodson (1995), o currículo pode ser visto como um processo de invenção de tradições. No desenvolvimento da perspectiva da construção social, observa-se que o currículo mantém tradições que podem ser historicamente explicadas, bem como diferentes processos e constantes de transformação ao longo do tempo, estas em convívio mútuo com as

tradições que resistem. Assim, como processos históricos, nem mesmo as tradições são permanentes, pois podem se reconstruir no transcurso do tempo e das disputas de poder externas e internas ao currículo.

Ao mesmo tempo em que é possível dizer que o currículo inventa tradições, é importante ressaltar que qualquer tradição não é um dado posto e acabado, pois as próprias tradições se transformam ao longo do tempo, havendo construções e desconstruções das mistificações, significados e discursos das próprias tradições (GOODSON, 2000). Assim, em um determinado período histórico, as renovações também podem se configurar, posteriormente, como novas tradições no ordenamento do currículo.

3.2 A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CERNE DA ANÁLISE

Temos defendido, ao longo de tudo o que já se discutiu até aqui, que o tema central de nossa análise [de acordo com os nossos objetivos], é a disciplina escolar da Geografia e o seu desenvolvimento ao longo do tempo no período contextualizado pela defesa dos fundamentos do Movimento Escola Nova. Dessa forma, e pressupondo sua centralidade, notamos que os estudos sobre as histórias das disciplinas escolares – inseridos na análise social construtivista do currículo –, implicam as definições operacionais de nossa análise. Por isso, apresentamos aqui o que entendemos como disciplina escolar, e quais serão as preocupações e os princípios que efetivamente ordenarão nosso processo de interpretação.

Segundo Chervel (1990), o termo 'disciplina' só adquiriu significado relacionado ao ensino de conteúdos escolares a partir do final do século XIX, desenvolvendo-se e perpetuando-se como tal ao longo da primeira metade do século XX. Assim, com esse termo associado à Pedagogia:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p.181).

Do mesmo modo, o currículo também se constituiu historicamente como um conjunto de sequências estruturadas de ensino que caracterizam diretamente os modos disciplinares de constituição das disciplinas escolares. Ou seja: as matérias tornaram-se

modos de ordenar e regular o conhecimento e intenções da escola, constituindo uma realidade cultural própria da escolarização.

Para Chervel (1990), a sociedade e os historiadores da educação, até então, geralmente atribuíam às disciplinas escolares uma concepção de que existe, na escola, um ensino de ciências produzido em outros lugares e vulgarizado para crianças e jovens por meio de uma linguagem simplificada (adaptada e acessível). Dessa forma, a Pedagogia seria uma espécie de meio para produzir os métodos e linguagens que adaptariam os conteúdos das ciências de referência. Para o autor, essa concepção de disciplina escolar não deixa espaço para considerar sua autonomia, pois, nessa concepção, as disciplinas não passam de combinações de métodos e conhecimentos.

Para Goodson (1990; 2000) e Julia (2001), esse pressuposto é fundamental para uma análise do currículo e da cultura escolar no sentido de uma sociologia da história das disciplinas escolares, pois reconhece a diferença entre o conhecimento acadêmico e os conteúdos escolares. Ou seja, trata-se de reconhecer os propósitos da escola (além da universidade), bem como reforçar o aspecto autônomo e original das disciplinas escolares, circunstância permeada por tradições, mudanças, lutas e interesses de grupos profissionais específicos. Evidentemente, enfatizamos que o reconhecimento das diferenças entre os dois tipos de conhecimento não significa que sejam processos separados, mas, ao contrário, que se constituem como processos relacionados e permeados por mudanças e referências entre si.

Em suas investigações, Goodson (1990) identificou que muitas das disciplinas escolares foram inseridas no currículo da escola antes de sua sistematização acadêmica na universidade. Nesse sentido, há um movimento completamente oposto à concepção tradicional de transposição didática: o que primeiro se observa é a inserção de uma disciplina escolar e a criação de um corpo ou grupo profissional que promove e reconhece seu ensino, cria espaços sociais e de poder, para que, posteriormente, passe a existir um incentivo à formação de professores e à legitimação social dos conteúdos dessa disciplina. O autor, inclusive, assinala a Geografia como um exemplo desse processo.

Analisando esses movimentos, Goodson (1990) considera que a evolução das disciplinas não depende nem de sua ordem cronológica nem do status universitário, cumprindo refletir que as disciplinas possuem níveis e padrões de autonomia em sua constituição histórica. Ora, as disciplinas estão em constante fluxo, e isso deve ser considerado pelo historiador no período investigado. Por isso, o olhar do pesquisador deve voltar-se na direção de uma compreensão histórica dos motivos, dos grupos e das ações que propagaram e legitimaram a disciplina escolar analisada.

Dessa maneira, Chervel (1990) acredita que a partir do momento em que se considera a autonomia e originalidade do conhecimento escolar das disciplinas, sua constituição e seu funcionamento passam por três pontos que oferecem contribuições de análise: **sua gênese** (como a escola produz disciplinas escolares); **sua função e finalidade educacional** (para que são os temas escolares); **como funciona** (como é feito o treinamento desejado, quais são os conteúdos e os resultados do ensino?).

Essas contribuições estão relacionadas entre si e constroem a cultura escolar de maneira dinâmica, relacional e constante. A história do conteúdo é o foco central da análise da história das disciplinas escolares, mas sua análise é mais ampla em relação a uma pesquisa tradicional que analisa conceitos acadêmicos na escola. Nessa perspectiva, a partir dos conteúdos e seus discursos, teremos os propósitos e a gênese das disciplinas, levando a uma síntese da estrutura interna da matéria escolar (CHERVEL, 1990). Isso significa dizer que a história das disciplinas escolares não busca analisar quais conteúdos da escola estão de acordo ou não com os conteúdos acadêmicos, mas, ao contrário, compete explorar nos discursos e finalidades dos conteúdos escolares a constituição histórica e autônoma das disciplinas na escola, cujas referências podem estar atreladas aos movimentos e conceitos, acadêmicos ou não.

Assim, a tomada de disciplinas escolares como uma das abordagens centrais dos estudos curriculares significa, para Goodson (2000), estudar os conteúdos, seus discursos e formas textuais como construções e seleções sociais que se entrecruzam nas continuidades e descontinuidades históricas que, por sua vez, marcam os propósitos (sociais e de ensino), a gênese e os conteúdos de uma disciplina escolar.

A propósito disso, Chervel (1990) chama atenção para o papel da história das disciplinas escolares na história da educação e na história cultural, destacando que:

Essa problemática distingue-se de todas as que foram levantadas até o presente na história do ensino. Longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de "educar", como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? (CHERVEL, 1990, p.186).

Com isso, a história das disciplinas demonstra as propriedades criativas da escola e de seus sistemas, ou seja, segundo essa perspectiva, notamos que a escola não seja apenas uma instituição passiva que só recebe produtos culturais da sociedade e da universidade. A

história das disciplinas escolares demonstra as criações espontâneas e originais da escola, configurando sua autonomia e a produção de sua própria cultura, a cultura escolar.

3.3 OS MANUAIS ESCOLARES E AS CULTURAS ESCOLARES MATERIALIZADAS

Observamos que a perspectiva da construção social do currículo, e a consequente localização dos estudos na história das disciplinas escolares como campo de pesquisa na história da educação, tem caminhado no sentido de compreender os fatores internos da escola. É preciso considerar que mesmo com o crescimento dessa perspectiva, a história da escola foi narrada predominantemente por meio de seus fatores externos (política, economia, sociedade). Esses fatores internos incluem a constituição progressiva da cultura escolar, isto é, dos modos próprios de organização, da ação e da retórica que concebem a originalidade e a autonomia do funcionamento da escola.

A esse respeito, Escolano (2008) considera a escola e o currículo como instituições sociais que criam e inventam sua própria cultura, de maneira diversa, singular e contextual, uma vez que constituem códigos historicamente disciplinares que regem a construção progressiva de uma gramática particular caracterizada por tradições, ecletismos, interesses, discursos e objetos que configuram relações de tempo e espaço na escola.

Por seu lado, Julia (2001) afirma que estudar o campo da cultura escolar significa investigar os modos organizacionais da escola, entendendo seus objetivos, normas e práticas, o que, para ele, constituem os signos que formam um conjunto de ideias e ações que identificam e caracterizam a escola frente à sociedade. Para o autor, a história das práticas – uma das vertentes do estudo da cultura escolar –, é uma das obras mais difíceis para o historiador, pois, geralmente, deixa poucos traços documentais. O pesquisador ainda enfatiza que os livros escolares não são registros da própria prática, mas um dos registros mais próximos aos processos de mediação das práticas.

Considerando essas premissas, a cultura escolar terá uma forte participação dos professores e de suas práticas na constituição da cultura escolar, pois:

La cultura académico-profesoral es una combinación, como dije, de creencias y mentalidades, hábitos y prácticas. Consiste en «formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años». Dicha cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad» que configuran «un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional (VIÑAO, 2000, p.11).

Nesse sentido, Escolano (2012) propõe o princípio de que não temos uma cultura escolar, mas culturas escolares, no plural, para identificar a diversidade e os diferentes níveis de estudo nessa perspectiva. Segundo o autor, há um processo de coabitação entre diferentes níveis de conhecimento (acadêmico ou escolar), níveis institucionais, fontes (currículo, manuais, histórias) e grupos e seus interesses profissionais que constituirão diferentes contextos de visão para os pesquisadores da história da educação, entendendo que nenhum deles atinge um nível de totalidade de cultura escolar.

À esteira de Escolano, Viñao (2000) argumenta que em qualquer investigação sobre cultura escolar é necessário definir qual nível será analisado, assumindo que este nível não sintetiza toda a cultura de uma escola ou de um assunto. Segundo o autor, a gramática da escola que se constitui em modos de fazer, pensar e ordenar a escola, compõe rituais de geração que organizam tempos, espaços, regras, propósitos e conteúdos, e que estes se modificam progressivamente de maneira descontínua e lenta. Assim, assumimos que nossa pesquisa adentra um nível da cultura escolar: o dos manuais escolares e do currículo, e que o faz sem pretensões totalizantes quanto à cultura escolar no âmbito da disciplina de Geografia.

Viñao (2000) considera distintas, mas relacionadas, a história dos livros escolares e a história das disciplinas escolares. Dessa forma, é aconselhável evitar a ideia de que a história de uma disciplina é reduzida, em termos de análise de seu conteúdo, à análise dos manuais utilizados em seu ensino, e, ao mesmo tempo, acreditar que não seja possível fazer uma história das disciplinas sem analisar seus livros. Assim, a história dos livros escolares é uma das diversas perspectivas de análise das culturas escolares:

De un modo u otro, existe una relación estrecha entre ambas – historia de las disciplinas y de los libros –, aunque no igualitaria. Aun manteniendo, como campos de investigación, una relativa autonomía, la historia, el análisis de los libros de texto y del material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, sólo adquiere un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de la historia de las disciplinas (VINÃO, 2006, p.256).

Corroborando essa discussão, Choppin (2009) afirma que a história dos livros escolares apresenta uma relação intrínseca com a organização e a história das disciplinas escolares, uma vez que suas finalidades estão relacionadas ao caráter organizacional do conhecimento escolar e do currículo. Complementando esses pressupostos, Escolano (2001) afirma que "su génesis y difusión están estrechamente asociadas al nacimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de educación, es decir, al proceso de implantación de la escuela pública" (ESCOLANO, 2001, p.14).

Assim, segundo Escolano Benito (2012), o manual como texto pode ser examinado como uma representação das práticas e das materializações dos discursos pedagógicos, oferecendo sinais indicativos dos conceitos, conteúdos e pragmatismos das culturas escolares. Nesse aspecto, uma dimensão da prática é tomada (discursos), mas não a sua totalidade.

No que tange à relação entre a dimensão prática (currículo em ação) e a materialização e circulação dos discursos nas esferas de poder, é fundamental ressaltar a importância dos livros didáticos, pois:

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração [...] procuramos conhecer o livro didático não apenas em sua singularidade, mas como parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado (BITTENCOURT, 1993, p.16).

Diante do exposto, defendemos que os livros didáticos são constituídos e, ao mesmo tempo, constituem um dos vários níveis de análise da cultura escolar. Os livros escolares representam, portanto, um recorte no estudo das culturas escolares, pois simbolizam modos específicos e limitados em si para caracterizar o conteúdo e as práticas escolares, não configurando-se como evidência de prática, mas como discursos e métodos que objetivam mediar as práticas de ensino, caracterizando sua restrição no nível de análise.

3.3.1 Os manuais escolares como nível de análise das culturas escolares

Os estudos de Escolano (2012) e Munakata (2016) defendem o papel dos livros didáticos escolares como uma das principais fontes e níveis para o estudo da cultura escolar, uma vez que se constituem, em geral, como a coleção de fontes mais bem preservada das escolas. Os autores compartilham a ideia de que os livros didáticos são um tipo de materialização das diversas gramáticas da escola, uma vez que são um tipo de texto que só faz sentido dentro da escola, feito para a escola.

O manual escolar é um tipo de texto materializado em formato impresso ou digital a partir do qual as pessoas reconhecem um tipo de material específico da escola, pois ninguém o confunde com outros tipos de texto. Dessa forma, é possível dizer que o manual é caracterizado como um gênero textual específico, com seus próprios atributos e reconhecimentos sociais (ESCOLANO, 2012).

O manual escolar é um constructo social que utiliza um conjunto de condições de normalização social, política e cultural de cada grupo e em cada idade. Ele é, sobretudo, uma

representação dos padrões que a comunidade orienta para os sujeitos escolares de uma época. Segundo Escolano Benito (2012), há um aspecto da identidade de produção do livro escolar que leva em conta que cada geração compartilha e se identifica com um conjunto de códigos discursivos de sociabilidade partilhados por seus pares sociológicos em determinado período, criando imaginários sociais e identidades narrativas dos sujeitos em seu tempo.

A consideração dos livros escolares como materialização cultural, simbólica e histórica da escola é apontada por Escolano (1992) como uma categoria específica dos elementos estruturais de uma instituição escolar, e justifica sua pesquisa no campo da cultura escolar enquanto as categorias são organizadas e pensadas de acordo com uma ordem gerada no tempo escolar. Então:

El tiempo, al igual que otros elementos estructurales de la escuela (el espacio, la organización didáctica, los medios tecnológicos, los sistemas de disciplina y examen...), expresa algunas características relevantes de la educación formal en su dimensión práctica o real; no sólo porque es una categoría que materializa las concepciones y los modos de educación, sino también porque esa misma materialidad instituye un discurso pedagógico y cultural (ESCOLANO, 1992, p.55).

Os manuais e livros escolares são considerados, segundo Escolano (1992), como um dos setores da produção do tempo de ensino, o que constitui uma série temporária de organização e divisão de tempos de conteúdos e níveis de ensino com sucessões de ciclos, códigos, ritmos e processos na escola. Trata-se, portanto, de um fato cultural. Dessa forma, não são modelos ou categorias produzidos a priori e fora da escola, mas estruturas culturais e materiais que se relacionam com a realidade social empírica da vida escolar, seu cotidiano e sua cultura.

Em outra perspectiva, Choppin (2009) faz uma vasta investigação no sentido de discutir as oscilações terminológicas e conceituais nos livros escolares. Nelas, o autor afirma que "como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única" (CHOPPIN, 2009, p.74).

Com base nesse pressuposto, o autor destaca que as oscilações terminológicas e conceituais – manuais escolares, compêndios, guias, resumos, entre muitos outros –, resultam de uma relação cultural e linguística complexa em um tempo diferente, para um território ou país, para a língua vernácula e a pluralidade de palavras e expressões culturais que eles chamam de livros escolares (CHOPPIN, 2009).

Levando em conta essa pluralidade conceitual para as pesquisas com livros didáticos, Choppin (2009) assinala o cuidado que o pesquisador deve tomar em relação à diferenciação

entre livros escolares e livros de vulgarização, sendo que estes pressupõem outras formas além dos livros escolares.

Segundo o autor, os livros de vulgarização eram muito comuns em toda a história das instituições escolares e se caracterizavam pela simplificação ou adaptação do conhecimento geral em favor da cientificidade. Em outras palavras, os livros de vulgarização dizem respeito a um gênero de produção que abrevia ou resume trabalhos e textos científicos, sendo que estes não são originalmente destinados à escola pública (CHOPPIN, 2009).

Para o autor, os livros didáticos são diferenciados dos livros de vulgarização por:

[...] certa organização do ensino [...], mas também um modo determinado de estruturação dos saberes, um determinado estado de desenvolvimento técnico e comercial e, mais extensamente, um tipo definido de cultura, no sentido do conjunto de valores fundadores: respeito ao saber, especialmente sob sua forma impressa, fiel à forma escolar de educação, concepção da especificidade das idades da vida, etc. (CHOPPIN, 2009, p.33)

Nesse sentido, Choppin (2009) distingue duas categorias de livros escolares: a primeira, está relacionada aos livros escolares cuja intencionalidade do autor se revela na escrita e produção de materiais que, utilizados ou não de maneira efetiva, têm com propósito o uso escolar e seus pressupostos pedagógicos; a segunda, relaciona-se com os livros que não foram concebidos para fins educacionais, mas devido ao contexto cultural, político ou administrativo, foram introduzidos na dimensão da escola (CHOPPIN, 2009).

Mesmo apontando tais perspectivas, Choppin (2009) não afirma conclusivamente que os livros didáticos escolares devam ser tomados uniformemente, já que "[...] o manual escolar não é um produto fixo, imutável; sua existência, funções, forma e seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais os contextos geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante" (CHOPPIN, 2009, p.67).

Nesse sentido, o campo de estudo dos livros didáticos escolares representa um estatuto epistemológico relativamente recente e complexo nos estudos da historiografia pedagógica. Para Escolano (2001), o conhecimento da análise dos manuais pode ser objeto de estudos especializados, além de dar lugar a uma disciplina e a uma práxis. Para o autor, o estudo dos manuais refere-se "a un campo intelectual y a una pragmática comunicativa con sus proyecciones en los programas de formación de profesores y en los proyectos de investigación educativa" (ESCOLANO, 2001, p.13).

Em termos conceituais, Escolano (2001) denomina a terminologia de "manualística" para caracterizar esse campo recente de estudos sobre livros didáticos escolares em que o

autor dedicou um vasto trabalho em seus estudos sobre a história dos livros escolares na Espanha.

Para o autor, a análise dos livros escolares deve ir além das dimensões instrumentais como fontes de historiografia e discursos sobre a prática escolar. Sua análise também deve considerá-los como um constructo cultural e pedagógico elaborado de acordo com teorias textuais e pedagógicas específicas, influenciadas por epistemologias e também por diferentes contextos temporais (ESCOLANO, 2001). Nesse caso, contextualizamos nossa especificidade de pesquisa nos momentos distintos de ingresso e abrangência do Movimento Escola Nova.

Ao assumir essa dupla dimensão dos livros didáticos, o pesquisador passa a examiná-los de acordo com suas configurações históricas, considerando-os:

[...] espacios de representación de la memoria en que se materializó la cultura de la escuela en las distintas épocas a que tales objetos corresponden. Y también, claro está, porque como construcciones culturales los manuales vienen determinados genéticamente, y expresan, por tanto, muchas de las sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan. (ESCOLANO, 2001, p.13).

Por esse ângulo, Escolano (2001) afirma que os textos escolares presentes nos manuais não são apenas um aspecto material do uso de professores e alunos ao longo da história, mas representam os modos conceituais que mediam os modos práticos de educação em um determinado momento. Assim, sua textualidade e métodos expressam teorias pedagógicas e padrões de comunicação escolar implícitos ou explícitos em um dado momento.

Levando em conta esse pressuposto de expressão de teorias pedagógicas e padrões de ensino que os livros escolares representam, Escolano (2001) demonstra que, ao mesmo tempo, os livros didáticos se materializam como expressão da cultura por sua finalidade de ensino e adquirem uma função organizacional e técnica do sistema escolar, do currículo e das atribuições sociais da escola, porque:

[...] por todo ello, la identidad del manual escolar, la lógica de su codificación, no sólo radica en su función didáctico-instrumental, sino que se extiende a ciertas atribuciones sociales e ideológicas que otros tipos de publicaciones no tuvieron. (ESCOLANO, 2001, p.15).

A materialização dos livros como cultura e como função escolar caracterizada por Escolano (2001) ocorre em dois momentos ou fases distintas [no caso espanhol] da produção de livros escolares. Segundo ele, a fase tradicional dos manuais escolares inclui as produções feitas até a década de 1960, quando os livros didáticos possuíam aspectos de imagem e

impressão baseados basicamente na cor preta, geralmente com exceção da camada – técnica de impressão permaneceu semelhante desde o século XIX.

Já fase moderna teve início a partir dos anos 1950, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) começou a difundir preceitos de produção e organização de livros escolares de acordo com uma escala maior de impressão de acordo com novas técnicas e também com a inserção da fotografia e imagens coloridas no corpo do texto (ESCOLANO, 2001). O autor deixa claro que este foi apenas o início de um longo processo de readequação dos livros escolares até a década de 1980, quando as impressões assumiram uma estética semelhante à que atualmente concebemos.

Tendo em vista os pressupostos da fase tradicional de livros didáticos direcionados por Escolano (2001), listamos, a seguir, vários critérios pelos quais livros didáticos na fase tradicional podem ser classificados no âmbito do sistema e das práticas escolares (Tabela 04).

Tabela 04 – Classificação dos manuais escolares na fase tradicional

Tipo de Manual Escolar	Concepções
a) Libros de Iniciación	Manuais relacionados à determinadas concepções de inicialização em rituais religiosos ou a introdução de letramento. Geralmente ligados a livros de catequese ou manuais silábicos ou de alfabetização.
b) Series Cíclicas	Manuais com certa complexidade científica em seus conteúdos geralmente dotados de certa abreviação de obras científicas implementados por programas cíclicos.
c) Modelos Enciclopédicos	Manuais de caráter sintético, com certa fundamentação cíclica ou processual, correspondente a uma intencionalidade enciclopédica em seus conteúdos e em suas concepções.
d) Libro-guia	Manuais cuja intencionalidade seja propor modelos, cursos, programas ou métodos que norteiem o trabalho do professor com orientações didáticas.

- | | |
|----------------------|---|
| e) Libro de consulta | Manuais que auxiliam ou complementam outros textos escolares com definições e orientações para consulta. |
| f) Libro activo | Manuais que exigem a participação ativa do aluno em seu uso a partir de exercícios, pesquisas que incentivam a escrita e as sinalizações. |

Elaboração: próprio autor (PEREIRA; GONÇALVES, 2015). Fonte: ESCOLANO, 2001, p.19-20.

Dessa forma, acreditamos, como epistemologia que orienta nossa pesquisa, que os manuais escolares pressupõem a compreensão da cultura escolar da época e das teorias pedagógicas, vigentes ou não, que possam ter contribuído para o desenvolvimento das obras; além de sua organização como materialização da história da disciplina e do currículo escolar.

CAPÍTULO IV

DA(S) COSTURAS(S)...

DECISÕES, ESCOLHAS E RECORTES PARA TECER A NARRATIVA

*Eu tentei compreender
A costura da vida
Me enrolei pois
A linha era muito comprida*

*Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar, Para desenrolar*

*Se na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Na linha das águas, sou triste
Pelo fogo que um dia apaguei*

*Na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Mas na linha do fogo, sou triste
Pelos mares que não naveguei*

*Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar, Para desenrolar*

Costura da Vida
Sergio Pererê

Iniciamos aqui um processo de publicização das nossas costuras que, como qualquer outra, tendem a cerzir os tecidos de acordo com as vontades conscientes e objetivas do costureiro, mas que, como em qualquer tecedura, é passível de fios soltos, nós malfeitos ou decisões que elejam uma maneira de tecer em detrimento de outras.

De princípio, concordamos com Grespan (2008) quanto à inexistência da neutralidade no processo investigativo da História. Com o autor, temos em vista que o método de investigação da História se constitua necessariamente na relação recíproca entre sujeito e objeto, em que a experiência intelectual do pesquisador é preponderante na constituição das conjecturas históricas interpretativas ou explicativas, buscando tensionar os documentos e fontes.

Nesse sentido, as explicações e interpretações em História são mais avaliações do que demonstrações, pois se relacionam com os processos de significação que são contextuais, pois um documento “[...] só passa a ser documento na sequência de uma investigação e de

uma escolha” (LE GOFF, 2013, p.104). Ou seja, os objetivos e as intencionalidades do pesquisador incidem diretamente nas elucidações e delimitações das próprias fontes.

Pensando a História como ciência dos homens no tempo, Bloch (2001) evidencia que para se fazer ciência no campo historiográfico é necessário ir além de uma realidade, de um homem, pois: “[...] assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa” (ibid. p.128).

Para Samara e Tupy (2007), esse processo de triagem contesta a ideia de História como busca pela verdade, pois as eleições e interpretações da pesquisa dependem da presença desse homem-historiador que tentará sobre as lacunas e silêncios da História as suas conjecturas, suas teses e ilações.

Essas escolhas, típicas do historiador, nunca são rígidas e acabadas, mas sempre flexíveis, múltiplas e abertas e, mesmo depois de um trabalho finalizado, sempre passíveis de serem colocadas à prova e questionadas, produzindo novos saberes historiográficos. Dessa forma: “[...] apenas lhe pedimos que não se deixe hipnotizar por sua própria escolha a ponto de não mais conceber que uma outra, outrora, tenha sido possível” (BLOCH, 2001, p.127).

Logo, publicar aqui nossos recortes e escolhas significa assumir a intencionalidade interpretativa em que se pauta nossa “triagem”. É, também, assumi-la como provisória e flexível, bem como, passível de negligências e incompletudes, do mesmo modo que não aspira um ar de totalidade. A seguir, explicitamos nossos trabalhos de campo, os livros escolares aos quais tivemos acesso, as delimitações de fontes, as escalas de análise e de organização interpretativa.

4.1 A PESQUISA DE CAMPO E OS MANUAIS ESCOLARES

A pesquisa de campo foi realizada em diversas instituições no intuito de realizar um levantamento de livros e manuais escolares que compreendessem o período que estava previsto no projeto de pesquisa (1905-1961), tendo como objetivo realizar as leituras iniciais e digitalizar as fontes por meio de imagens para que pudessem ser consultadas e utilizadas a todo momento ao longo do processo de pesquisa. Vale ressaltar que as obras não foram totalmente digitalizadas em razão das proteções de direitos autorais ainda vigentes. Nesse sentido, realizamos uma seleção de trechos digitalizados, priorizando prefácios, introduções, exercícios, conteúdos de geografia física, geografia regional e geografia local.

A pesquisa de campo foi realizada na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na Biblioteca Florestan

Fernandes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), ambas em São Paulo; no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II e na Biblioteca Nacional, ambos arquivos na cidade do Rio de Janeiro. A escolha desses lugares foi pautada por considerarmos que sejam os maiores e mais sistematizados arquivos no âmbito da preservação de manuais e livros escolares no Brasil e, no caso da Biblioteca Florestan Fernandes, por ter acervo considerável na área de Geografia.

Indicamos no quadro 04 a relação de livros levantados ao longo do processo de pesquisa. Foram feitas leituras e seleções de conteúdo a serem digitalizadas, e tais leituras foram fundamentadas de acordo com o desenvolvimento teórico e conceitual da pesquisa. Estes fundamentos serão expostos posteriormente, considerando-se, sobretudo, os princípios e finalidades do Movimento Escola Nova no Brasil.

Quadro 04 - Relação de livros escolares previamente levantados

Ano	Autor	Título
1905	Said Ali	Compendio de Geographia Elementar
1913	Delgado de Carvalho	Geographia do Brasil
1914	Carlos de Novaes	Geographia Secundária
1915	Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro	Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica
1917	Horacio Scrosoppi	Chorografia do Brasil
1920	Mário da Veiga Cabral	Chorografia do Brasil
1922	Ezequiel de Moraes Leme	Elementos de Cosmographia e Geographia Geral
1922	Miguel Milano	Geographia Physica
1923	F.T.D	Geographia Nova Colleção
1928	Raja Gabaglia	Práticas de Geographia
1930	Delgado de Carvalho	Geographia do Brasil
1931	Antônio Figueira de Almeida	Noções de Physiographia
1932	Miguel Milano	Geographia Geral: Curso Secundário
1932	Anna Porto Carreiro de Miranda; Nair Santos Moreira	Geographia Racional
1932	Pimentel Júnior	Lições de Geografia Física
1932	Gaspar de Freitas	Lições de Geographia
1933	Mário da Veiga Cabral	Terceiro Anno de Geographia
1934	Alfredo Ellis Júnior	Geografia 3ª série
1934	Aroldo de Azevedo	Geografia Humana – Pré-Jurídicos
1935	Alfredo Ellis Júnior	Geografia 2ª série
1935	Alfredo Ellis Júnior	Geografia 5ª série
1935	Mário da Veiga Cabral	Quinto Anno de Geographia
1935	A. G Lima	Geografia Secundária 1ª série
1935	Delgado de Carvalho	Geographia Humana

1936	A. G Lima	Geografia Secundária 4ª série
1936	A. G Lima	Noções de Geographia
1936	Delgado de Carvalho	Geografia Elementar
1936	Aroldo de Azevedo	Geografia 2ª série Secundária
1937	Raja Gabaglia	Curso de Geografia (primeira série)
1937	Aroldo de Azevedo	Geografia 5ª série Secundária
1938	Aroldo de Azevedo	Geografia 4ª série Secundária
1939	Aroldo de Azevedo	Geografia 3ª série Secundária
1939	Aroldo de Azevedo	Geografia Curso Comercial
1939	Raja Gabaglia	Curso de Geografia (primeira série)
1940	Moisés Gicovate	Geografia 2ª série
1941	Mário da Veiga Cabral	Geografia (Quarto ano)
1943	Delgado de Carvalho	Geografia do Brasil (Terceira Série)
1943	Delgado de Carvalho	Geografia Física e Humana (Primeira série)
1943	Delgado de Carvalho	Geografia Regional do Brasil (Quarta série)
1943	Aroldo de Azevedo	Geografia Geral 1º Ginásial
1944	Delgado de Carvalho	Geografia dos continentes para a 2ª série
1944	Moisés Gicovate	Geografia do Brasil 4ª série
1944	Gutierrez Duran	Geografia do Brasil 4ª série ginásial
1944	Otelo Sousa Reis	Geografia do Brasil terceira série)
1944	Moisés Gicovate	Geografia Geral
1945	Delgado de Carvalho	A excursão geográfica
1945	Otelo Sousa Reis	Geografia do Brasil quarta série)
1946	Moisés Gicovate	Geografia do Brasil 3ª série
1947	Luis Gonzaga Lenz	Geografia Regional do Brasil 4ª série
1947	Aroldo de Azevedo	Geografia das Crianças
1948	Geraldo Sampaio de Souza	Geografia Geral (primeira série)
1949	Aroldo de Azevedo	Geografia Regional 2º colegial
1950	Alcias Martins Attayde	Geografia do Brasil (terceira série)
1950	Geraldo Sampaio de Souza	Geografia do Brasil (quarta série)
1951	Aroldo de Azevedo	Geografia Humana do Brasil 3º colegial
1952	Alcias Martins Attayde	Geografia Geral 1º colegial
1953	Mário da Veiga Cabral	Geografia do Brasil (terceira série)
1953	Francisco da Gama Lima Filho	Noções de Geografia do Brasil 3ª série
1954	Mário da Veiga Cabral	Geografia Secundária (primeira série)
1956	Francisco da Gama Lima Filho	Noções de Geografia geral 1ª série
1956	Ministério da Educação e Cultura	Como ensinar Geografia e História no curso ginásial
1957	Francisco da Gama Lima Filho	Noções de Geografia geral 2ª série
1957	Francisco da Gama Lima Filho	Noções de Geografia Regional do Brasil 4ª série
1957	Aroldo de Azevedo	Geografia Física 1º colegial
1961	Mário da Veiga Cabral	Geografia da América

Cumpramos salientar que em muitas das obras presentes no quadro 06, tivemos acesso a várias edições, e que muitas delas foram publicadas em um mesmo ano ou em períodos muito próximos de tempo. Logo, para que o trabalho não ficasse demasiado longínquo, e considerando que nosso objetivo não está diretamente interessado na história das edições didáticas, optamos por considerar mais de uma edição da mesma obra apenas se elas tivessem sido publicadas em algum dos três diferentes momentos de reformas curriculares nacionais do período pesquisado: anterior à Reforma Francisco Campos (1931-32), posterior a ela, e, por último, posterior à Reforma Capanema (1942).

Cabe ainda recordar que o levantamento dessas fontes acabou sendo condicionado pela escolha dos lugares/arquivos onde as buscamos, não sendo possível uma totalidade dos arquivos no país. Além disso, essa relação de manuais escolares também foi determinada pelas condições e disponibilidade das instituições e arquivos que visitamos, qual seja: por problemas técnicos e circunstância de reformas, várias obras estavam indisponíveis para consulta na Biblioteca Nacional; do mesmo modo, várias outras obras catalogadas não estavam disponíveis nos demais arquivos ou não foram localizadas por nós e pelos funcionários responsáveis.

4.2 AS FONTES EM QUESTÃO: AS BALIZAS DA TECEDURA NARRATIVA

[...] é preciso que nossa análise pratique recortes. Pois a natureza de nosso espírito nos proíbe de apreender até mesmo o mais contínuo dos movimentos, se não o dividirmos por balizas. Como fixar, ao longo do tempo, as da história? Elas serão sempre, num sentido, arbitrarias. Além disso, é importante que coincidam com os principais pontos de inflexão da eterna mudança (BLOCH, 2001, p.147)

As “balizas” como processo intencional de recortes, como modo de escrita interpretativa da História, negligência e faz escolhas no mesmo passo que as toma conscientemente. É processual, pois se constitui no processo de ir e vir da relação do pesquisador (suas intencionalidades e leituras) com suas fontes. As “balizas” são divisões narrativas que buscam, de maneira até mesmo arbitrária, a interlocução de linguagem que consegue corresponder às indagações e ao processo de pesquisa do sujeito historiador.

É, pois, nesse sentido, que nos ocuparemos de explicitar as escolhas e os recortes de que lançamos mão, conscientes dos nossos limites de análise e de que não buscamos uma compreensão totalitária da História da Geografia Escolar no Brasil, uma vez que nos importa

as indagações que podem tensionar esse processo e seus discursos, construindo um conhecimento histórico flexível e provisório.

Diante do exposto no quadro 06, e tendo em vista a realização de um trabalho realmente detalhista, indiciário e possível de se realizar em uma tese de doutorado, verificamos que a quantidade de livros que poderiam ser analisados em nosso período de interesse era grande, 71 livros [desconsiderando ainda a questão das edições, a qual já explicitamos anteriormente]. Dessa maneira, para nós, ficou evidente a necessidade de se fazer recortes que, de um lado, atendessem nosso objetivo geral, e, por outro, não designassem um trabalho generalista com uma grande quantidade de obras analisadas, o que qualitativamente seria questionável.

Com isso, elegemos como primeiro critério de seleção das obras a serem analisadas a questão do período de publicação. Consideramos que vários autores¹³ afirmam que os períodos de predominância dos ideais do Movimento Escola Nova e dos postulados da Geografia Moderna se inicia no Brasil, diante dos marcos legais e oficiais, a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos. No entanto, no âmbito da análise da história das disciplinas escolares, acreditamos que seja preciso analisar os contextos de origem e a sistematização da disciplina, processos que ocorrem anteriormente à oficialização dos postulados.

A consideração desses processos de origem, os quais detalharemos mais no momento do recorte de análise, nos levou a selecionar, por excelência, livros e manuais do período anterior às “oficializações”. Nesse sentido, buscamos tensionar os processos de origem das renovações do Movimento Escola Nova nos manuais de Geografia, considerando o ponto de vista das suas continuidades e descontinuidades. Assim, realizamos uma leitura pormenorizada dos livros que foram publicados até 1929 (10 manuais escolares) em um primeiro momento de análise. Ressaltamos que esse número não se refere a um quantitativo totalizante desse período, ao contrário, foram escolhidos conforme nossos critérios e constituem fontes que subsidiarão indícios, rastros para compreender as questões sobre a gênese do processo de renovação do ensino na Geografia. Reiteramos, portanto, que estes dez manuais escolares não simbolizam o período em sua integridade ou totalidade, e não tem pretensões de representar uma periodização didática ou uma divisão temporal da história da Geografia Escolar no Brasil.

¹³ Saviani (2008); Rocha (1996);

Para a análise do estágio posterior a 1930-1941¹⁴, que abrange o período que Valdemarin (2010) nomeia como de predominância, força e oficialização dos ideais do Movimento Escola Nova (1932-1940), optamos por selecionar obras de três autores: Carlos Miguel Delgado de Carvalho (3 manuais)¹⁵, Aroldo de Azevedo (4 manuais)¹⁶ e Mário da Veiga Cabral (3 manuais)¹⁷.

Essa decisão se deu pelas seguintes razões: (i) Delgado de Carvalho foi consagrado no âmbito da historiografia como o precursor dos ideais da Geografia Moderna no Brasil, e, também, por ter sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, o que cria, em tese, a ideia geral de que tenha sido um autor de livros didáticos renovadores; (ii) segundo Vlach (1988), Aroldo de Azevedo, grande autor de livros escolares, vendeu mais de 1 milhão de exemplares, motivo que o levou a ser também aclamado pela historiografia como defensor da Geografia Moderna – no entanto, para alguns autores¹⁸, suas obras tem traços de conservadorismo e de academicismo; (iii) Mário da Veiga Cabral, que, conforme analisamos nas teses e dissertações, embora seja pouco mencionado, é considerado por Rocha (1996) um professor cujos livros, [o autor vendeu mais de 1 milhão de exemplares¹⁹ ao longo das três primeiras décadas do século XX] caracterizavam uma abrangência significativa no âmbito da produção de livros escolares de Geografia no país ao mesmo tempo em que mantinham pressupostos tradicionais de ensino.

Ante características e perfis distintos apontados pelas análises historiográficas já feitas, a escolha por analisar as obras desses três autores não destaca qualquer intuito de fazer comparações ou juízos de valor. Contrário disso, o recorte que propomos busca dar caráter de diversidade às análises tendo em vista o exercício de tensionamentos e indagações das diferenças, de compreensão das continuidades e descontinuidades do processo de constituição da Geografia escolar nesse período, ambicionando, inclusive, alcançar os questionamentos das teses gerais sobre esses autores. Cumpre frisar o ineditismo da abordagem que envolve esses três autores, se considerarmos que, conforme o levantamento de teses e dissertações explicitado no Capítulo I, poucos trabalhos se dedicaram a analisar livros de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo (de maneira separada), e nenhum trabalho realizou uma investigação sobre os livros de Mário da Veiga Cabral.

¹⁴ Conforme periodização justificada na introdução desta tese nas páginas 20-21.

¹⁵ 1930 - Geographia do Brasil. 1935 - Geographia Humana. 1936 - Geografia Elementar.

¹⁶ 1936 - Geografia para a 2ª série secundária. 1937 - Geografia para a 5ª série secundária. 1938 - Geografia para a 4ª série secundária. 1939 - Geografia para a 3ª série secundária.

¹⁷ 1933 - Terceiro Anno de Geografia. 1935 - Geografia Quinto Anno do Secundário. 1941 - Geografia (Quarto Anno).

¹⁸ Rocha (1996); Santos (1984);

¹⁹ De acordo com matérias jornalísticas expostas em suas próprias obras (CABRAL, 1941).

Nesse sentido, e em atenção às recomendações apontadas na banca de qualificação deste trabalho, optamos por analisar, desses autores, os livros destinados às 5 primeiras séries do ensino secundário, conforme o levantamento de fontes disposto no quadro 06. Por conseguinte, o período compreendido por essa análise pormenorizada é consonante com as delimitações realizadas por Valdemarin (2010) a respeito do auge da influência dos ideais escolanovistas na educação brasileira. Vale ressaltar também que, conforme já mencionamos, esse recorte também está circunstanciado pela disponibilidade das obras nas instituições onde o levantamento de fontes foi realizado.

Conforme apontamos anteriormente, essa periodização e sua divisão em dois momentos não se caracterizam como uma proposta de macro divisão da História da Geografia Escolar e, tampouco, almeja ser apresentada como uma divisão didática de formas ou conteúdos históricos da cultura escolar. Essa divisão temporal é entremeada pelas fontes como subsídios de um processo interpretativo da historiografia da disciplina, situado e argumentado no âmbito das escolhas, objetivos e problemáticas desta tese de doutorado.

Pensando essas escolhas e definições, acreditamos que:

[...] o recorte mais exato não é forçosamente o que faz uso da menor unidade de tempo – se assim fosse, seria preciso então preferir não apenas o ano a década, mas também o segundo ao dia. A verdadeira exatidão consiste em se adequar, a cada vez, à natureza do fenômeno considerado. Pois cada tipo tem sua densidade de medida particular e, por assim dizer, seu decimal específico. As transformações da estrutura social, da economia, das crenças, do comportamento mental não seriam capazes, sem desagradável artifício, de se dobrar a uma cronometragem muito rígida [...] (BLOCH, 2001, p.150)

Com isso, fica claro que os recortes são construídos ao longo do processo de pesquisa em virtude dos interesses do pesquisador e as “balizas” são subterfúgios da construção narrativa. Acreditamos que não podemos abrir mão de uma cronologia ampla para nossa análise [devido ao extenso período em que os ideais escolanovistas constituíram ideais das disciplinas escolares no Brasil], pois compreender tais transformações ao longo do tempo constitui parte de nossos objetivos. Ao mesmo tempo, não damos conta, num trabalho sistematizado e organizado, de tecer uma narrativa a respeito das tantas obras didáticas, pois cada uma se configura como uma singularidade na história da disciplina. Esse problema, que para nós é um entrave de cunho geográfico [pois se trata de escala de análise], se conforma em sua materialização narrativa neste texto como uma válvula de escape na hermenêutica histórica, meio pelo qual buscamos os indícios que se afeiçoam como retalhos de uma tecedura, e que, no entremeio do processo de pesquisa, produz os recortes analíticos que

explicam ao leitor a racionalidade de suas escolhas ao mesmo tempo em que reconhece seus limites.

4.3 AS BALIZAS PARA A TECEDURA DE ANÁLISE

Vários dispositivos teóricos e metodológicos de análise já foram descritos ao longo dos capítulos anteriores, e, por isso, não regressaremos a essa matéria. Adiante, buscamos explicar os modos de organização de nosso processo de leitura/interpretação das fontes, e de como ele está disposto e sistematizado do ponto de vista de seu desenvolvimento textual.

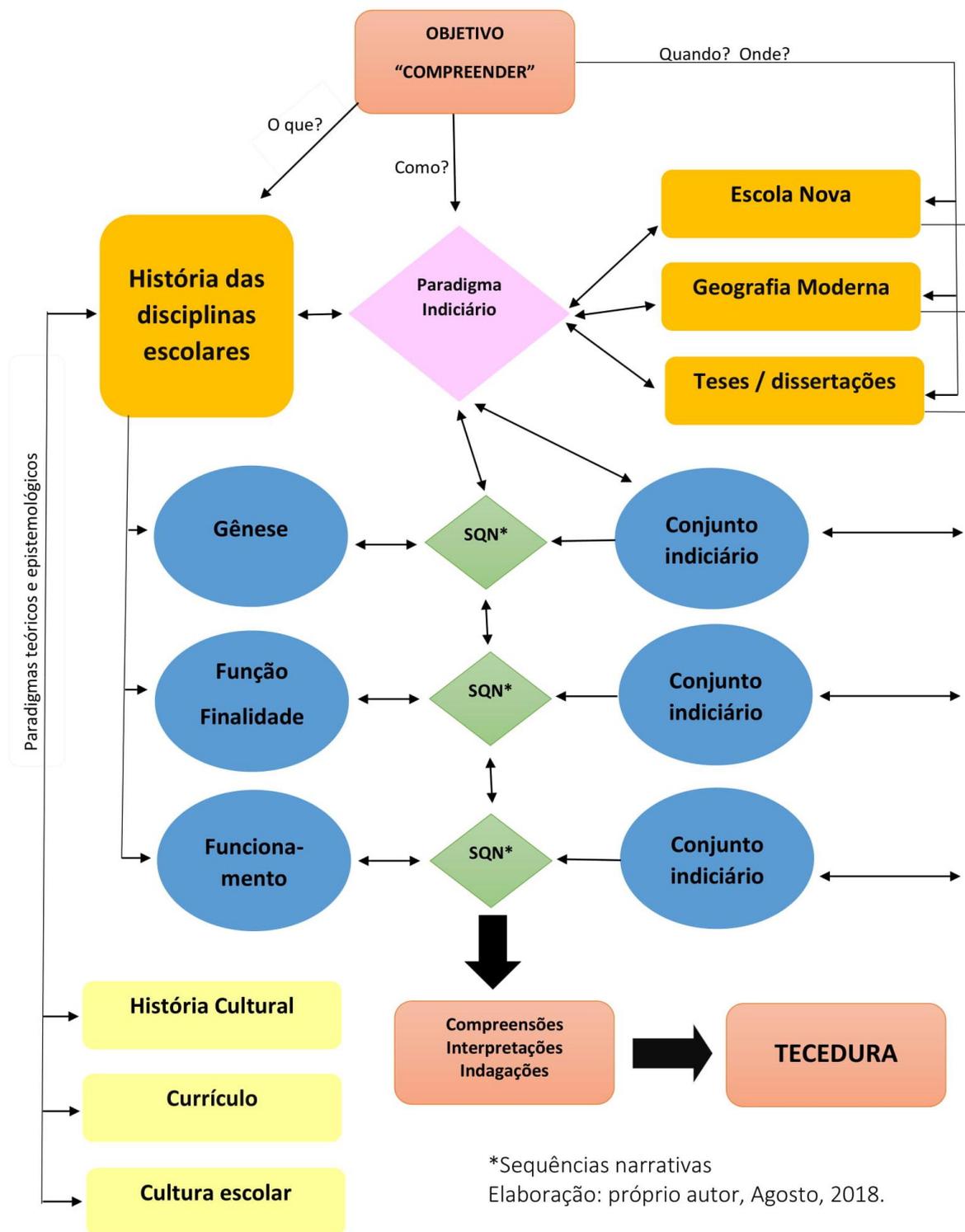
A macro organização das análises encontra-se disposta/pensada de acordo com os pressupostos que caracterizam os processos de constituição das disciplinas escolares de maneira original e autônoma (CHERVEL, 1990): **sua gênese** (como a escola produz disciplinas escolares); **sua função e finalidade educacional** (para que são os temas escolares); **seu funcionamento** (como são feitas as disposições curriculares desejadas, como se comportam os discursos, gêneros textuais e práticas propostas, quais são os conteúdos e os resultados do ensino). Dessa maneira, nosso espaço narrativo de análise é composto por esses três momentos/teceduras que organizam a sistemática do que chamamos de macro análise.

Por outro lado, do ponto de vista do que chamamos de micro análise – operação que se dedica aos indícios/vestígios conforme as premissas do Paradigma Indiciário –, as fontes e seus vestígios são tensionados, indagados e contextualizados e, em seu conjunto, produzem sequências narrativas dialogadas com as pressuposições teóricas e com as teses e dissertações sobre a temática ao mesmo tempo que correspondem às características básicas dos processos de constituição das disciplinas escolares, expostas no parágrafo anterior.

No fluxograma a seguir (Figura 04), esclarecemos o processo difuso e flexível elaborado como centro de nossas análises. Um movimento interpretativo repleto de passagens, aberto, intencional e permeado por um conjunto de bases teóricas e contextuais que se chocam, se relacionam e tensionam os indícios e vestígios dos manuais escolares pesquisados.

Esteados em Bloch (2011), não buscamos com isso um roteiro rígido de exercício analítico e, tampouco, a produção de conceitos e categorias fechadas e “verídicas” sobre a história da Geografia escolar. Por isso, concordamos quando o autor afirma que, para o historiador, de qualquer maneira, também não se pode abrir mão de ter um roteiro aberto e flexível que minimamente oriente um sentido e uma intencionalidade a ser trabalhada na investigação historiográfica.

Figura 04. Fluxograma de análise



SEGUNDO ESPAÇO NARRATIVO**Da tecedura, dos fios soltos e dos nós**

CAPÍTULO V

AS GÊNESES DA DISCIPLINA ESCOLAR:

OS ORDENAMENTOS DISCURSIVOS E OS LUGARES DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA E DA GEOGRAFIA MODERNA

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo*

Oração ao Tempo
Caetano Veloso

Conforme os pressupostos de análise no âmbito da História das Disciplinas Escolares baseados em Chervel (1990), este capítulo pretende adentrar as “gêneses” do processo de constituição da disciplina no âmbito dos movimentos renovadores. Vale lembrar que, segundo Chervel (1990), a investigação no âmbito da História das disciplinas escolares pressupõe o estudo de sua gênese, das suas finalidades/funções e do seu funcionamento e que, somente a partir daí, pode-se compreender a estrutura interna da matéria escolar e seus processos históricos. Nesse sentido, entendemos que o processo de gênese se porta com os discursos escolares que compõem a produção das disciplinas escolares, que, em nosso caso, elucidam as gêneses dos movimentos renovadores na disciplina.

Uma de nossas primeiras leituras [que pensamos ser um primeiro momento de análise dos manuais escolares de Geografia] foi baseada na busca por elementos explícitos que remetessem ao Movimento Escola Nova, temática de nosso estudo. No primeiro momento, como vimos no capítulo I, já tínhamos um conjunto de teses e dissertações das quais apenas algumas obras investigaram esse mesmo período e, mesmo assim,

desenvolveram pouca ou nenhuma discussão acerca dos pormenores desse movimento renovador na história da Geografia escolar, sobretudo no que diz respeito as miudezas presentes nos livros escolares.

Ao realizar uma leitura pormenorizada dos prefácios, introduções, capas, contracapas, considerações dos autores e resenhas da imprensa disponíveis nos manuais escolares de todo o período investigado, observamos que apenas um dos manuais de Delgado de Carvalho faz menção ao movimento escolanovista, o que se justifica se levamos em conta que o autor foi signatário do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova em 1932.

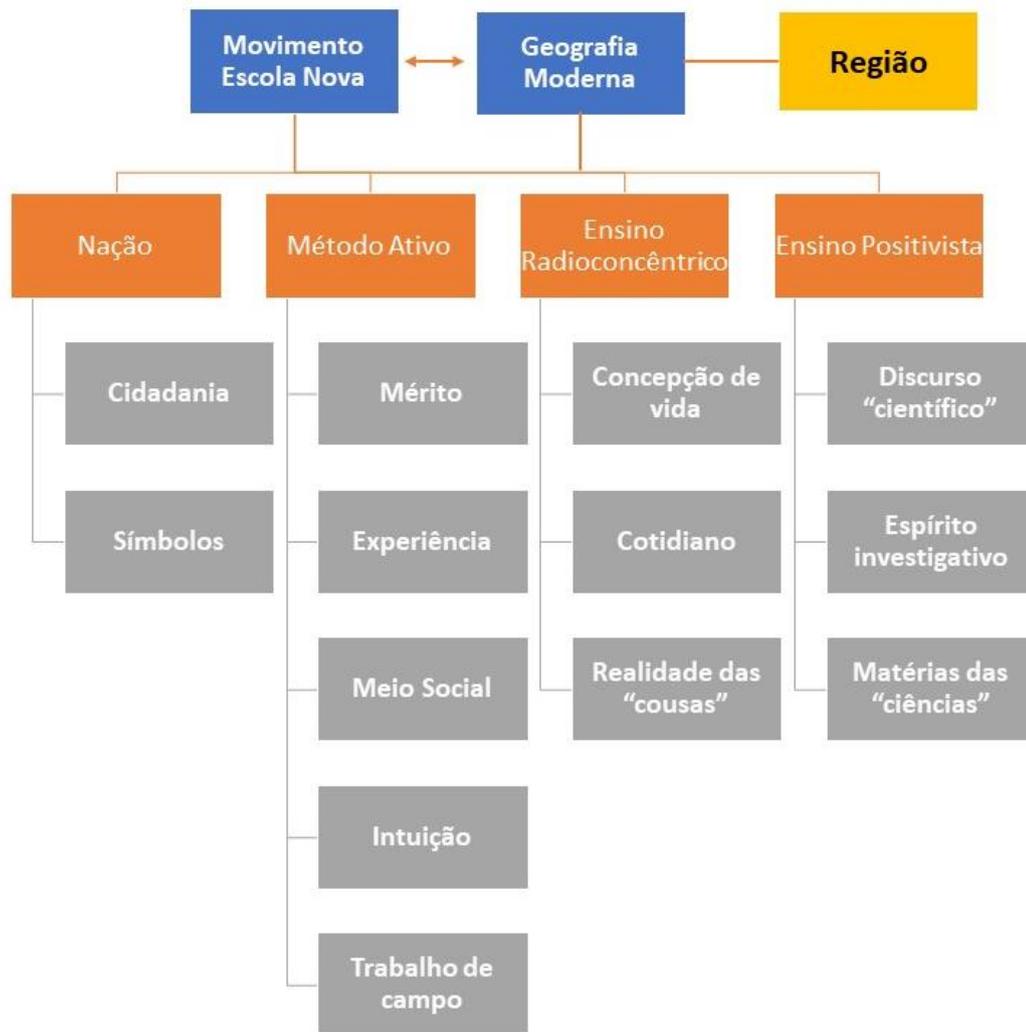
Nessa leitura/levantamento também não observamos, na maioria dos livros, menções explícitas à “Geografia Moderna”, excetuando os manuais de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Raja Gabaglia, autores reconhecidamente defensores da orientação moderna ao ensino de Geografia.

Diante desses indícios, questionamos: quais elementos caracterizaram a construção das renovações pedagógicas no ensino de Geografia? No tocante aos manuais escolares, quais foram as relações que se constituíram entre o movimento escolanovista e os pressupostos da Geografia Moderna no ensino? Quais discursos/linguagens e seus aspectos implícitos nos ajudam a compreender a gênese desse processo de renovação da Geografia escolar?

Ao longo das análises que seguem, ressaltamos uma série de características teóricas e de finalidades tanto do movimento escolanovista quanto do paradigma da Geografia Moderna no ensino. Para tanto, além das fontes de pesquisa que apontam a existência de certas convergências teóricas estabelecidas no entremeio dos dois movimentos renovadores no âmbito da constituição da disciplina, nos amparamos autores como Beltrán (1995), Gomez y Morante (2007) e Rocha (2009).

Elencamos abaixo (Figura 05) uma série de elementos que, de acordo com nosso desenvolvimento teórico e alguns dos indícios que tensionamos a seguir, sinalizam um entremeio teórico, epistemológico e metodológico, e anseiam uma estreita relação entre os princípios escolanovistas e os de orientação moderna da Geografia.

Figura 05 – Princípios convergentes entre o Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna



Elaboração: Próprio autor, 2019.

A partir da figura 05, elencamos uma série de elementos convergentes aos postulados do movimento escolanovista e da orientação moderna da Geografia. Contudo, cumpre destacar: embora os dois movimentos impliquem diferentes especificidades e características, importa-nos nesse momento de análise aquelas que representam uma especificidade própria da autonomia da Geografia escolar. Conforme apontam Chervel (1990), Albuquerque (2011) e Lestegás (2012), pensamos que a disciplina na escola não adapta ou recebe esses postulados de maneira pronta e acabada, mas os reconstitua em sentidos próprios das matérias de ensino, diferenciando-se das ciências de referência (Pedagogia e Geografia).

Dessa forma, questionamos também se esses princípios, finalidades e propostas encontravam relação apenas de cunho teórico, ou se, pelo menos no contexto brasileiro, esses dois movimentos renovadores, um de caráter pedagógico e outro no campo científico

disciplinar, se relacionaram de outras maneiras, e, ainda, como esse processo foi sistematizado na cultura material da escola, em especial, nos manuais escolares.

Com isso, defendemos como conjectura narrativa/interpretativa a leitura de que não só esses movimentos possuem relações teóricas, mas que *a gênese da renovação pedagógica na Geografia escolar nomeia um processo constituído de manifestações e materializações discursivas e retóricas convenientes e convergentes, oscilantes e descontínuas, que expressam/representam os movimentos renovadores do Movimento Escola Nova (campo pedagógico) e da Geografia Moderna (campo científico) enquanto subsídios da própria disciplina escolar, caracterizando sua autonomia.*

Para argumentar a respeito de nossa conjectura narrativa/interpretativa, aprofundamos os indícios e as leituras que problematizam e tensionam os discursos em livros escolares de Geografia entre 1905 e 1929 [conforme nossas delimitações], amparando-nos num conjunto narrativo e argumentativo que busque essa compreensão.

Organizamos este capítulo de acordo as leituras dos indícios, dos vestígios e dos rastros que apreendemos nos manuais escolares. Portanto, faz-se claro que o ordenamento desse capítulo e sua conjectura narrativa/interpretativa são posteriores à leitura e problematização dos indícios. Primeiramente, expomos uma discussão sobre os gêneros textuais desses manuais analisados, contextualizando a chamada “Geografia descritiva”; depois, apresentamos e contextualizamos indícios descontínuos de início de um processo discursivo de educação de cunho positivista; por fim, exibimos algumas continuidades e discontinuidades que caracterizam alguns indícios de circulação e difusão de ideais renovadores convergentes entre a Geografia Moderna e o Movimento Escola Nova nos manuais escolares de Geografia.

5.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS DESCRITIVOS E AS PRIMEIRAS RENOVAÇÕES NOS MANUAIS DE GEOGRAFIA

Nesta sessão, iniciamos uma discussão sobre os gêneros textuais dos manuais escolares como indícios renovadores tendo em vista os embates e os confrontos com os quais nos deparamos na leitura e na relação dos vestígios com as concepções teóricas, com o contexto histórico e com algumas das disposições de autores já consagrados na história da Geografia escolar. Para tanto, nos fundamentamos no aspecto do manual escolar como um constructo social e histórico que possui atributos e significados próprios caracterizados por seus gêneros textuais específicos (ESCOLANO, 2012).

Chamamos atenção para os seguintes indícios, trechos da introdução do manual escolar “Compêndio de Geografia Elementar” de Said Ali (1905), em que o autor critica a Geografia dos livros brasileiros por estar afastadas das concepções modernas de educação e ciência, pois esta, até então, estava disposta a: “[...] limitar-se a um catálogo ou amontamento de nomes geographicos [...] aos trabalhos desse gênero, de valor educativo bem duvidoso [...]” (ALI, 1905, s/p).

Em sua pesquisa doutoral, Bittencourt (1993) identificou que esse processo de crítica em relação à produção e modernização dos manuais didáticos no Brasil já ocorria em diversas instâncias públicas no final do século XIX, especialmente no sentido de valoração de uma produção didática genuinamente nacional em detrimento das obras estrangeiras, sobretudo as obras que apesar de nacionais não estivessem em desacordo com as novas tendências educacionais europeias. Para a autora, havia a defesa de obras nacionais não no sentido de autores nacionais, mas obras brasileiras nos assuntos, nos exemplos, nas descrições sobre o Brasil, ou seja, que o livro reproduzisse um sentimento nacional.

Ainda em sua introdução, Said Ali afirma que os textos escolares deveriam se organizar de outra maneira para que atendessem aos anseios de uma produção moderna e nacional, o que caracterizava o diferencial do seu trabalho a partir do chamado método “descritivo”, pressuposto para superar as deficiências da disciplina e se “modernizar”: “[...]indicações aos professores não habituados a ensinar pelo processo descriptivo [...] Evite-se que os alunos procurem simplesmente decorar, é essencial que apprehendam bem a exposição do livro [...]” (ALI, 1905, s/p).

O discurso do autor expõe a defesa de que a Geografia escolar, tratada como processo descritivo, qualifica uma oposição ao ensino dito como tradicional, sendo o processo descritivo da terra um meio próprio da Geografia para superar a memorização de nomenclaturas no ensino.

No entanto, esse discurso do autor em favor do método descritivo como processo renovador entra em confronto com as tradicionais contextualizações feitas no âmbito da historiografia da Geografia escolar. Autores como Vlach (1988), Rocha (2000; 2009) e Gonçalves (2012) associam a Geografia Descritiva à Geografia Clássica, mnemônica e enciclopedista, ensinada no Brasil nesse período, e que, por isso, não seria um gênero textual renovador na educação geográfica.

Para nós, essa caracterização está clara e assertiva quando nos referimos aos métodos e fundamentos da concepção de sistematização científica da Geografia acadêmica. Todavia, questionamos essa caracterização em sua relação com os gêneros textuais dos manuais

escolares que são próprios do ensino, autônomos e, portanto, que carecem de uma caracterização histórica também própria e específica no tocante a dimensão escolar da disciplina.

Subsidiando essa perspectiva, realizamos algumas interpretações a partir dos dois exemplos abaixo:

Figura 06 – Conteúdo de “Revelo”
(ALI, 1905, p.16)

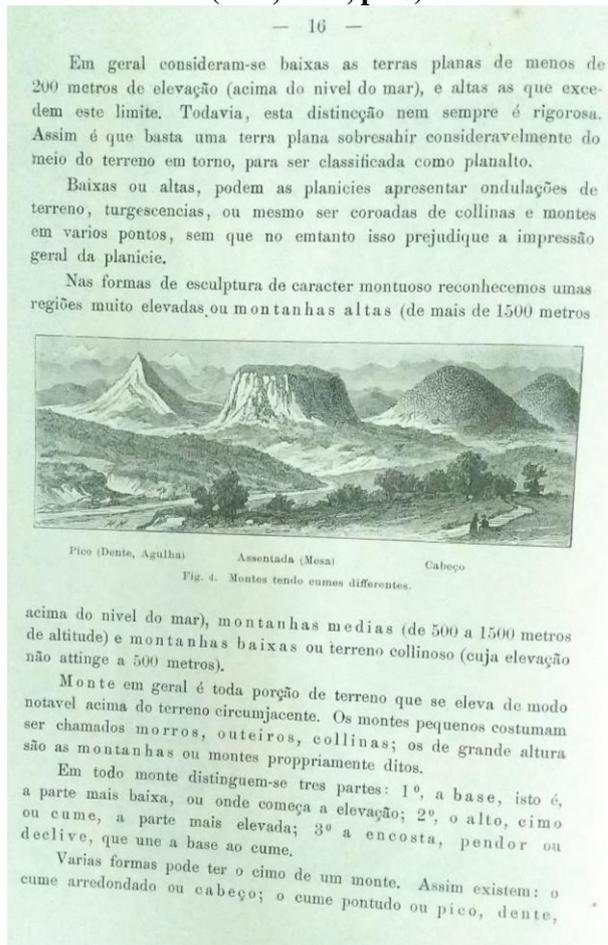
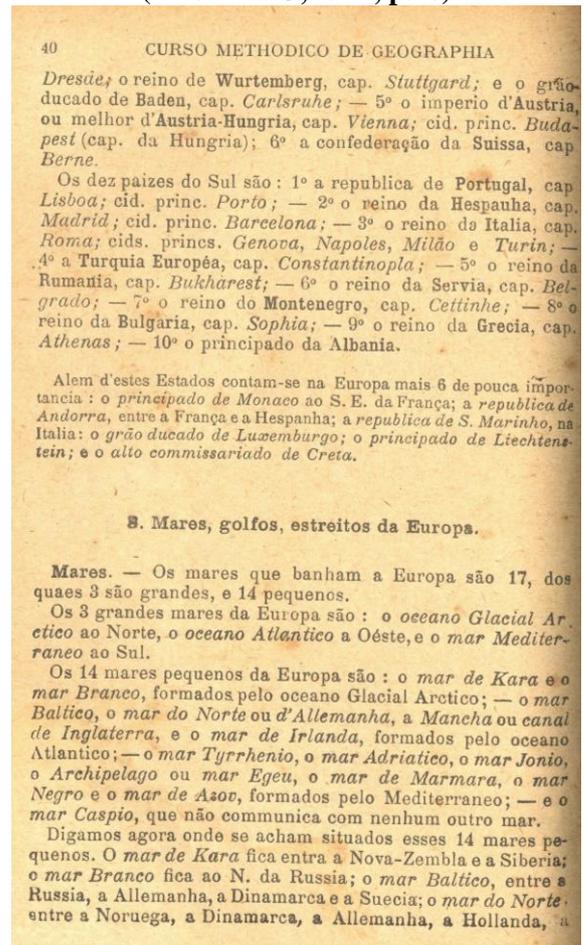


Figura 07 – Conteúdo “Mares”
(PINHEIRO, 1915, p.40)



Os vestígios representados pelas figuras 06 e 07 nos mostram uma clara diferença entre o que Said Ali (1905) chama de processo descritivo e o que o manual de Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro (1915) expõe, ainda numa concepção mnemônica de ensino, como conteúdo “methódico”. Enquanto o manual de Said Ali expõe uma Geografia descritiva baseada em um texto argumentativo relacionado com figuras explicativas e classificações — como ao dizer “podem as planícies apresentar ondulações de terreno, ou mesmo ser coroadas de collinas e montes” [nesse caso o autor explica e classifica o tipo de relevo] —, o livro escolar de Pinheiro reforça a tradição das séries de nomenclaturas de lugares e países para

organização textual ao dizer o que são “mares” e, posteriormente, ressaltar listas de nomes de mares. Assim, ao passo que o manual de Ali (Fig.06) apresenta conceitos, explicando-os e descrevendo-os na paisagem, o livro de Pinheiro (Fig.07) apresenta um conteúdo numerado a ser ditado ou memorizado, como as listas de 3 grandes mares da Europa e os 14 pequenos, todos com suas nomenclaturas.

Para nós, esses indícios sinalizam uma clara divergência entre a concepção geral de que o método descritivo da Geografia esteja relacionado ao método tradicional de ensino e, ao mesmo tempo, à chamada Geografia Clássica. Pensamos que na Geografia Clássica, assim como afirma Moraes (1989; 1990), a sistematização da ciência geográfica pode ser caracterizada por seu caráter meramente descritivo sem preocupação metodológica. No entanto, quando tratamos da dimensão escolar da disciplina, temos que contextualizar a diferença pedagógica entre um **gênero textual descritivo nomenclatural**, que caracteriza os manuais de “Modelos Enciclopédicos”, e outro **gênero textual descritivo explicativo**, que caracteriza os manuais de tipo “Cíclico” – conforme as classificações apontadas por Escolano (2001). Vale lembrar ainda que, para Delgado de Carvalho²⁰, a Geografia Moderna e o uso do conceito de “Região Natural” superavam a mera descrição de nomes e transformava a disciplina de Geografia em uma ciência explicativa. Parece-nos claro que este contexto reforça a defesa que fazemos a respeito das diferenças entre esses dois gêneros textuais e do avanço que significou o gênero textual explicativo no contexto de renovações do Movimento Escola Nova, assim como de sua expressão autônoma na Geografia Moderna Escolar.

Os sinais expressos nos manuais das figuras 06 e 07 evidenciam ainda uma clara relação entre o gênero textual descritivo/explicativo da Geografia Moderna Escolar e o processo de intuição tão defendido pelos ideais escolanovistas, visto que os processos explicativos, conforme Farjardo e Ciordia (2009), superam a simples memorização levando ao aluno a uma relação de interpretação com texto.

Além disso, a análise específica do manual de Said Ali (figura 06) explicita indícios que seguem na contramão das análises feitas por Silva (2012b) e Vlach (2004), uma vez que essas autoras interpretam que a única renovação trazida por esse manual concerne a proposição de uma pioneira divisão regional do Brasil segundo critérios científicos. Para nós, essas renovações vão além dessa proposição, abrangendo transformações nos gêneros textuais do livro e também no nível discursivo da proposta, como veremos no subitem posterior.

²⁰ Carvalho, Delgado de. Geografia Regional do Brasil. 4ª Edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1943, p. 9 – prefácio.

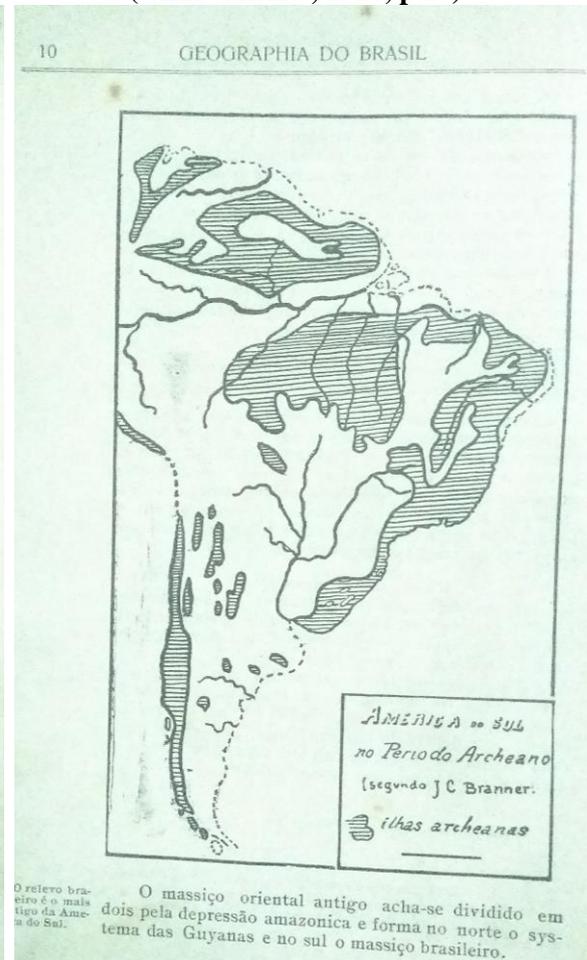
Nesse sentido, os indícios nos permitem a interpretação de que os gêneros textuais descritivos explicativos representam um aspecto textual de renovação pedagógica, uma vez que, na relação texto/leitor, o gênero descritivo explicativo exige que o leitor compreenda conceitos (com base positivista da Geografia Moderna). Por seu lado, os gêneros textuais descritivos nomenclaturais exigem do leitor apenas o exercício de numerar nomes e, conseqüentemente, de memorizá-los.

Conforme observamos a seguir, um dos manuais de Delgado de Carvalho, signatário do Manifesto, também segue esse modelo de gênero textual descritivo explicativo.

Figura 08 – Relevo da América do Sul (CARVALHO, 1913, p.9)



Figura 09 – Relevo da América do Sul (CARVALHO, 1913, p.10)



Ao observarmos as figuras 08 e 09 interpretamos que, no lugar de uma lista de nomes próprios à memorização, o autor faz uso de uma descrição explicativa, empregando classificações, conceitos, referências e um mapa para articular o conteúdo de relevo, no qual a relação do aluno com o texto é necessariamente de compreensão das características explicitadas.

Vale ressaltar que autores como Vlach (1988), Rocha (2000; 2009) e Gonçalves (2012) consideram Delgado de Carvalho um precursor e “pai” da chamada Geografia Moderna no Brasil, e, por conseguinte, seus livros-textos são considerados os mais renovadores para a época.

Desse modo, defendemos certa contextualização quanto à chamada “Geografia descritiva” no domínio específico da Geografia escolar, tendo em vista que os indícios mostram que ela se manifesta de diferentes formas nos manuais escolares da disciplina, provocando, mesmo que de forma descontínua e não totalizante, certas rupturas no âmbito dos gêneros textuais.

Para nós, essa defesa reforça os pressupostos de Chervel (1990) e de Goodson (1990) no âmbito da autonomia da disciplina escolar frente à disciplina acadêmica e da não necessária dependência e/ou adaptação hierárquica dos conhecimentos. Visto que consideramos que a caracterização da “Geografia Descritiva” concebe contornos específicos no nível da disciplina escolar, não podemos considerá-la, então, sob a óptica da caracterização da sistematização científica da Geografia, pois, nos manuais escolares, os indícios não só evidenciam contornos e rupturas diferentes nos textos para a escola, como também constituem códigos disciplinares próprios no currículo.

Vários outros exemplos do gênero textual descritivo explicativo materializados nos livros de Said Ali e Delgado de Carvalho foram encontrados por nós em manuais escolares. Como exemplo, citamos o livro “Chorografia do Brasil”, de Mário da Veiga Cabral (1920), além de livros que mesclam essas duas variações de gênero textuais, utilizando listas de nomes e, em outros momentos, textos descritivos explicativos com imagens, como: “Geographia Secundária”, de Carlos de Novaes (1914); “Chorografia do Brasil”, de Horácio Scrosoppi (1917) e “Elementos de Cosmografia e Geografia Geral”, de Ezequiel de Moraes Leme (1922).

Caracterizados e contextualizados no âmbito da cultura consolidada da escola, esses vestígios nos mostram que ao longo das primeiras décadas do século XX algumas mudanças de gênero textual já se materializavam nos manuais escolares, as vezes de maneira descontínua, as vezes mesclada com os modos tradicionais de nomenclaturas, e, ainda, as vezes de forma consciente pelos autores. Em outras palavras, trata-se de um processo de constituição histórica da cultura escolar e dos currículos de maneira não linear e gradual.

Nesse aspecto, os indícios ainda reforçam uma clara convergência de interesses entre os ideais escolanovistas e a Geografia Moderna. No que concerne as transformações em gêneros textuais, mesmo que aparentemente não tão renovadores de maneira *stricta*, mas que,

ao mesmo tempo, já rompiam com algumas concepções tradicionais de ensino nos manuais escolares.

5.2 OS VESTÍGIOS DO ORDENAMENTO DISCURSIVO EM PROL DO POSITIVISMO ESCOLAR

Do século XIX até a segunda metade do século XX, a caracterização dos princípios positivistas de ensino como provedores de renovações na educação marcam um movimento histórico e educacional reconhecido tanto no âmbito do Movimento Escola Nova – como apontam Saviani (2008) e Fajardo y Ciordia (2009) –, como pelos pressupostos próprios da orientação moderna para a Geografia escolar – como mostram Rocha (1996), Capel (1988) e Gómez y Morante (2007).

De acordo com Gómez y Morante (2007), essa convergência teórica no âmbito do movimento escolanovista e da orientação moderna da Geografia e sua tratativa pela busca do “objeto e método” nos conteúdos escolares caracterizou o regionalismo e o ambientalismo como conteúdos precursores de um discurso pedagógico que pretendia contrapor a memorização e o enciclopedismo da disciplina em seu viés tradicional.

Ao longo da historiografia da disciplina de Geografia nos currículos, pesquisas como as de Vlach (1988), Rocha (1996; 2000; 2009) e Gonçalves (2012) têm mostrado que as hipóteses do regionalismo e do ambientalismo também caracterizaram a Geografia Moderna Escolar no Brasil. No entanto, esses autores consagram e consideram apenas a figura de Delgado de Carvalho como centralizador dessas renovações, pelo menos até os anos de 1930, quando as reformas educacionais e a criação dos primeiros cursos de Geografia no país mudaram a configuração da disciplina.

Ao levantarmos indícios desse período [que chamamos de gênese dos processos de renovação da disciplina (1905-1929)], nos deslocamos um pouco dessa interpretação geral da historiografia da própria disciplina e reconhecemos a importância de Delgado de Carvalho nesse processo, mas, sobretudo, defendemos que, nesse período, os discursos renovadores eram mais amplos e abrangiam outros autores de manuais escolares de Geografia de acordo com interesses diversos e disputas próprias do campo disciplinar.

Vale ressaltar que quando consideramos os manuais escolares como um dos diversos níveis da cultura escolar, os consideramos como materializações de discursos que não necessariamente compreendem práticas renovadoras em sala de aula, ou mesmo gêneros textuais renovadores nos próprios livros escolares. Nesse caso, questionamos os papéis, as

funções e os interesses que esses discursos promovem no âmbito de um ordenamento ideológico, contraditório e descontínuo, encadeamento que também ajuda a caracterizar a história da Geografia escolar.

Vejam os seguintes exemplos presentes em prefácios, introduções e em resenhas dos livros analisados:

[...] a Geographia é um conhecimento hoje tão imprescindível quanto a mathematica sciencias naturaes, quer para cursos acadêmicos, quer para as necessidades práticas da vida [...] como ciência [...] habilitando o espírito do estudante para as relações [...] É o livro traçado de modo que o estudante possa fixar na memória, não os objetos isoladamente, porém em cada lição, a imagem de um todo pelos seus traços mais característicos (ALI, 1905, s/p).

[...] Até hoje nosso ensino, toda ideia nova, toda sciencia geográfica entre nós, têm sido sacrificados aos moldes antigos [...] os espíritos não são levados a ver a geographya [...] realidade das cousas [...] deste conjunto e desta conexão geográfica nascem interesses regionais próprios, preocupações locais que fazem da região um organismo inteiro, um todo que vive, que evoque, e cuja situação, no tempo e no espaço é interessantíssima a estudar [...] (CARVALHO, 1913, p.V-VI)

Nos exemplos acima, é explícita a intenção de Said Ali e Delgado de Carvalho, respectivamente, em vincular suas obras a uma concepção de “ciência”, com ares de “modernidade” frente à concepção tradicional de ensino baseada na memorização. Esses indícios nos levam a inferir que o discurso pedagógico desses manuais buscava justificar novas ideias a partir da defesa de um paradigma positivista.

Parece-nos claro que ao salientar suas preocupações com as “práticas da vida” e de uma disciplina que estudasse as “relações”, no caso do manual de Said Ali, e ao apontar as “preocupações regionais” e “locaes” para a “conexão geográfica” afim de explorar a “realidade das cousas”, no caso do manual de Delgado de Carvalho, os discursos explicitam e referenciam contextos renovadores da educação voltada para o cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, o empirismo e a educação radioconcêntrica e as suas relações com os saberes referenciados na “ciência” destacam-se como meios de superar o caráter enciclopédico do ensino, relacionando-se aos pressupostos renovadores e coerentes tanto com o Movimento Escola Nova como com a Geografia Moderna.

Um outro aspecto importante desse processo de convergência discursiva nos manuais analisados é a defesa da formação de um “espírito”, como podemos observar no âmbito dos trechos dos manuais de Said Ali e Delgado de Carvalho mostrados anteriormente. Nossa conjectura é a de que esse discurso defendido pelos autores se encontra diretamente relacionada ao contexto apontado por Dallabrida (2009), cuja análise destaca um discurso

próprio do período e que se dispunha a “modernizar” o ensino com a finalidade de formar um “espírito crítico, racional e humanista” para a sociedade “moderna”. O autor salienta que esse discurso de defesa de uma “formação dos espíritos” estava atrelado à ideia de ciência moderna, de cunho racional e positivista, que se configurou como um dos pilares discursivos dos movimentos renovadores nas diversas disciplinas escolares.

Novamente, esses rastros discursivos presentes nos manuais escolares reforçam nossa interpretação de que houve uma convergência de interesses e princípios em meio aos movimentos escolanovista e da Geografia Moderna, que, mesmo distintos, imbricaram em renovações específicas e próprias da disciplina escolar – mesmo que se considere apenas o nível discursivo, como nesse caso. Nesse sentido, não estamos aqui analisando os conteúdos propriamente ditos dos manuais, mas os discursos de seus autores sobre eles.

Os discursos em prol de um ensino de Geografia pautado por pressupostos “científicos” e métodos positivistas de educação não se limitaram aos manuais citados anteriormente e compreendidos no período por nós analisado (1905-1929). Vejamos outro exemplo:

[...] – *A Geografia* – difere muito d’uma nomenclatura; ella deve penetrar quanto é possível o segredo das leys phisicas, políticas e econômicas, de que os factos geográficos são a manifestação, e é assim que deve ser compreendida e estudada [...] provocar a reflexão dos estudantes e desenvolver sua inteligência ao menos tanto como sua memória [...] (PINHEIRO, 1915, s/p, incursão nossa).

Ao defender a Geografia escolar como veículo de suposições científicas frente às nomenclaturas, o manual “Curso methodico de Geographia phisica, política e astronômica”, de Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro (1915) nos fornece, no trecho destacado, indícios para inferir que, por mais que a memória continuasse sendo considerada no processo de aprendizagem do aluno, o estudo da disciplina envolvia um processo de reflexão dos “fatos” científicos. Ao longo da introdução do livro, o autor menciona a influência e a referência que tomou em relação aos manuais mais “modernos” da Europa, o que nos leva a interpretar o seu contato com as teorias e os métodos renovadores do ensino que já estavam em discussão na Europa, tanto no âmbito escolanovista quanto da orientação moderna.

Ao mesmo tempo em que defende essas ideias, os conteúdos no manual escolar de Luiz Leopoldo Pinheiro permanecem vinculados a uma perspectiva tradicional de gênero textual e de ensino de Geografia. Apesar do ponto de vista discursivo e retórico que reforça o papel da renovação e o vincula às ideias “modernas”, o autor ainda atende a tradição livresca, apresentando os conteúdos de maneira predominantemente nomenclatural, como podemos ler

no conteúdo de “Mares, Golfos, estreitos da Europa”, na figura 07, apresentada por nós na página 126, modelo este mantido por todo o livro. A nosso ver, isso reforça o aspecto de que, do ponto de vista retórico e discursivo, a Geografia Moderna Escolar começava a se difundir e a se legitimar, mesmo que ainda não conseguisse, em termos de prática e de conteúdo, ser predominante frente à tradição no âmbito da cultura escolar, vista a necessidade dos livros ainda atenderem aos anseios de um público de professores que não estava de acordo com os processos de renovação da disciplina.

No caso do manual de Luiz Leopoldo Pinheiro, colocamos a questão da contradição encontrada entre o discurso do autor e os conteúdos dispostos em seu próprio manual. Para nós, ao passo que o autor afirma ser “moderno” e baseado na concepção de “ciência”, a tradição verbalista é evidentemente reforçada. São vestígios sinalizam a construção histórica de uma retórica, de um processo argumentativo em prol da renovação, ainda que esta não se manifestasse de forma *stricta* no próprio manual onde ocorreu essa defesa.

Isso nos permite inferir que o discurso de “ciência” e de “modernização” estavam imbricados e já circulavam enquanto retórica no âmbito da cultura escolar, pois, como afirmam Dallabrida (2009) e Romanelli (2010), nesse período de introdução dos ideais renovadores, esse discurso de modernização se transformou em um ideal, em uma propaganda ideológica dos sujeitos na escola. Assim, mesmo que as práticas não fossem condizentes com as teorias e, sobretudo, com o discurso, mais importante que necessariamente colocar em prática tais ideais, era se dizer “moderno”.

Em outros manuais escolares do período analisado neste capítulo (1905-1929), encontramos também os vestígios de um discurso que se consolidava gradualmente em prol da “modernização” da disciplina por meio de sua filiação à sistematização dos conhecimentos científicos e dos métodos baseados no positivismo. Entre esses, estão os livros de Miguel Milano, “Geographia Physica” (1922); de Ezequiel de Moraes Leme, “Elementos de Cosmografia e Geografia Geral”, (1922); da F.T.D.: “Geographia Nova Colleção” (1923); e o livro de Raja Gabaglia, “Práticas de Geografia” (1928). Todos estes manuais escolares apresentam em seus prefácios, introduções e comentários menções à valorização “científica” dos conteúdos da Geografia escolar, a adoção do método regional e a valorização da disciplina como disciplina “natural”.

Há também indícios que seguem na contramão desses discursos como “modernos”. O manual “Chorografia do Brasil”, de Horácio Scrosoppi (1917) e o “Chorografia do Brasil”, de Mário da Veiga Cabral (1920) exemplificam certa resistência, ao menos do ponto de vista discursivo, dos ideais renovadores ao ensino de Geografia. Os dois manuais apresentam uma

série de resenhas e editoriais da imprensa de vários lugares do país comentando a respeito das primeiras edições dos livros, lançadas, respectivamente, em 1908 e 1916. Em um movimento contrário aos prefácios e introduções de outros livros publicados no período, o discurso midiático enaltecido por essas resenhas não focaliza o “modernismo” da obra ou sua filiação “científica”. Vejamos os seguintes trechos:

[...] Como se vê pela nomenclatura das lições, é o único compendio que existe actualmente para o ensino especial da Geographia do nosso paiz, pois desenvolve toda a matéria exigida pelo programa; sendo de notar que é ilustrado com numerosas e magníficas gravuras, o que contribui muito para realçar-lhe valor [...]” (Diário Popular, 20 de Abril de 1908, apud SCROSOPPI, 1917)

“Para o uso do Colégio Pedro II, Colégios Militares e demais estabelecimentos de ensino secundário, acaba o engenheiro Agrimensor Mario da Veiga Cabral de publicar um compendio de Chorografia do Brasil. O autor é um nome já bastante conhecido [...]a deficiência sobre as informações geográficas do nosso território tornava-se mais sensível [...] é um livro com 357 páginas com um estudo profundo do nosso território discriminado por estados. É um livro útil e fadado à ampla divulgação” (Correio da Manhã, 19 de Setembro 1916, apud CABRAL, 1920)

Esse são dois exemplos dentre os vários outros comentários e resenhas jornalísticas apresentadas nos manuais de Scrosoppi e Cabral. Esses indícios nos mostram um outro tipo de discurso, que também se reflete no conteúdo dos manuais. Trata-se, no sentido de manutenção da rigidez, de um discurso midiático do programa e das nomenclaturas, além da exaltação à maneira como os conteúdos foram ordenados pelas divisões administrativas do Brasil (Estados), sendo cada lição para um estado diferente.

Para além do caráter midiático, esses indícios nos levam a pensar que esse discurso também se manifestava em nível social e cultural, dentro e fora da escola. Ou seja, uma série de discursos que ainda manifestavam apreço por uma cultura escolar pautada nos métodos tradicionais de ensino e pela lógica de que seguir com rigidez um programa (currículo) promovia uma propaganda para o manual – isso, se consideramos, sobretudo, que havia a um grupo de professores majoritariamente adeptos dessas perspectivas tradicionais e cuja expectativa social externa à escola defendia esse modelo como a “melhor” forma de ensinar.

Nesse sentido, o que queremos mostrar aqui é que não podemos falar de discursos únicos sobre as propostas e metodologias de ensino a partir dos manuais escolares nesse período (1905-1929), ou em qualquer outro. O que os indícios nos mostram é um emaranhado de discursos que embora sejam conflitantes e contraditórios, convivem, se alinham e se distanciam conforme as conveniências dos pares e dos interesses editoriais, seja de venda para

um público mais conservador ou para um público mais progressista que já defendia uma educação “moderna”.

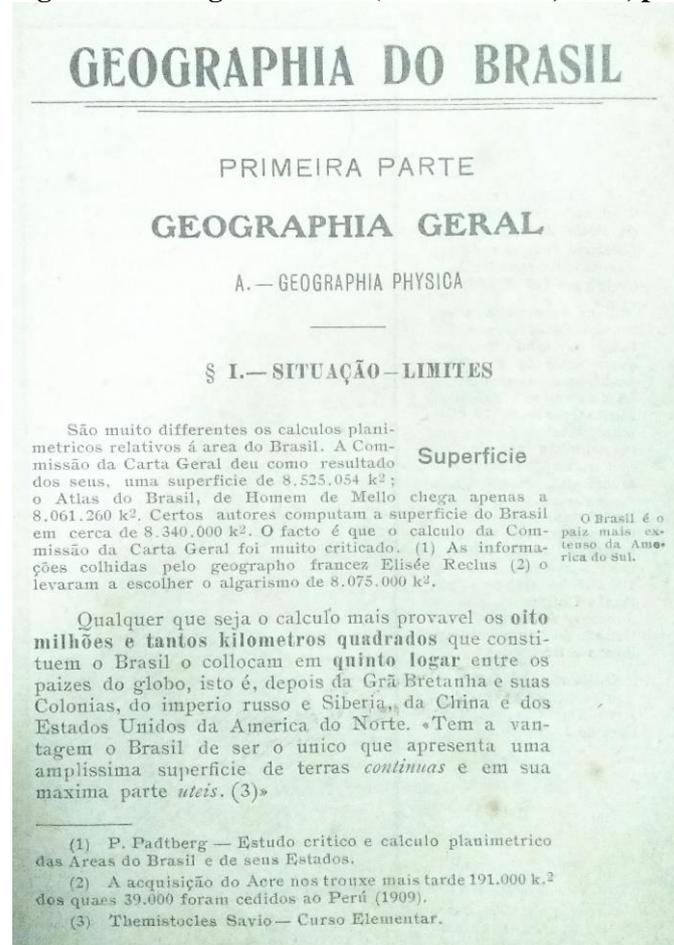
Por isso, a nosso ver, é importante contestar a ideia geral da historiografia da disciplina de que as renovações nesse período pautaram-se basicamente em Delgado de Carvalho, contextualizando, assim, que os indícios nos mostram uma série de autores que já adotavam, em diferentes níveis e de maneira muitas vezes descontínua e contraditória, um conjunto de discursos que aludem a modernização do ensino de Geografia no período. Para nós, houve um ordenamento discursivo, que, no sentido apontado por Foucault (2016), confere à história dos discursos a caracterização das dispersões, das oscilações, das inflexões e dos limites de um processo histórico.

Contudo, os indícios subsidiam nossa interpretação de que esse ordenamento discursivo em prol da “modernização” e da “ciência” como bases para a disciplina escolar de Geografia se referem também ao que Goodson (1990) nomeia de processo de legitimação de uma disciplina acadêmica. Com efeito, em âmbito escolar, e por meio dos discursos sistematizados de um grupo profissional, é que são feitas a defesa e construção social de um *status* acerca dos conteúdos científicos da própria disciplina; que são abertos os espaços de sua sistematização acadêmica e, conseqüentemente, a criação de suas cátedras universitárias, processos que trataremos de maneira mais profunda no capítulo VIII.

5.3 OS MEANDROS DAS RENOVAÇÕES: AS RUPTURAS E AS PERMANÊNCIAS NOS CONTEÚDOS DOS MANUAIS ESCOLARES

Após discutirmos as contextualizações, os indícios e as inferências em relação aos gêneros textuais e aos discursos que entremeiam uma série de tensionamentos da história da Geografia escolar no âmbito da gênese dos movimentos renovadores do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna como convergências próprias da autonomia da disciplina no currículo, adentramos, agora, o espaço de uma discussão sobre as rupturas e continuidades no âmbito dessas renovações manifestadas nos manuais escolares. Começamos pelo exemplo abaixo:

Figura 10 - Geografia Geral (CARVALHO, 1913, p.9)



A partir da figura 10, observamos que, apesar das renovações propostas na introdução de seu livro, o manual escolar de Delgado de Carvalho mantém uma estruturação geral dos capítulos muito próxima ao que se consagrou como concepção tradicional de Geografia pela manutenção de uma “Geografia Geral”. Organizado em sequência: “Geographya Physica>Geographya Economica>Geographya Social”, o livro mantém, inclusive, as questões de divisão administrativa. É necessário ressaltar que o autor reconhece essa estruturação de maneira explícita em sua introdução, dizendo que via essa manutenção como um trabalho necessário para oferecer “noções gerais de geografia”.

Essa manutenção de estrutura dos compêndios como “Geografia Geral” é comum a todos os manuais analisados no período (1905-1929) e evidencia uma tradição no ordenamento de conteúdos que praticamente não sofreu alterações. Do mesmo modo, representam uma descontinuidade frente aos discursos renovadores de muitos autores. Vale lembrar que nesse período os livros ainda não eram seriados, ou seja, não se destinavam a uma série específica, provocando movimentos curriculares decorrentes desse contexto de uma “Geografia Geral e Administrativa”.

No tocante a essa manutenção de uma estrutura de organização dos livros nos moldes dos trabalhos já consagrados desde o século anterior, é admissível conjecturar algumas possibilidades de explicação, ressaltando, sobremaneira, tratar-se de uma estrutura de organização já criticada pelos defensores da orientação moderna à Geografia escolar, conforme apontam Vlach (1988) e Rocha (1996).

Uma das questões é relativa à cultura escolar, visto que a Geografia Moderna Escolar se encontrava, ainda, em processo de gênese no currículo por meio de manuais como esse. Por esse motivo, tornava-se inoportuno estruturar totalmente os livros segundo os pressupostos de renovação, uma vez que corria-se o risco de que as mudanças não fossem aceitas por um corpo de professores ainda acostumados aos métodos tradicionais de ensino, além do que os sistemas de inspeção escolar, os diretores e as próprias livrarias e editoras não teriam o interesse de recomendar e vender o livro no mercado.

Rocha (1996) e Vlach (1988) ilustram esse processo exemplificando que mesmo apresentando vários traços de manutenção de algumas tradições no âmbito da disciplina escolar, a obra de Delgado de Carvalho não foi tão bem recebida pelos professores na sua primeira década de edição. Porém, essa obra de Delgado de Carvalho chegou a sua 5ª edição em 1930 e, segundo Issler (1973) passou a ser muito utilizada a partir dos anos 1920, quando o referido autor se consolidou como professor do Colégio Pedro II, instituição de forte influência na educação nacional da época.

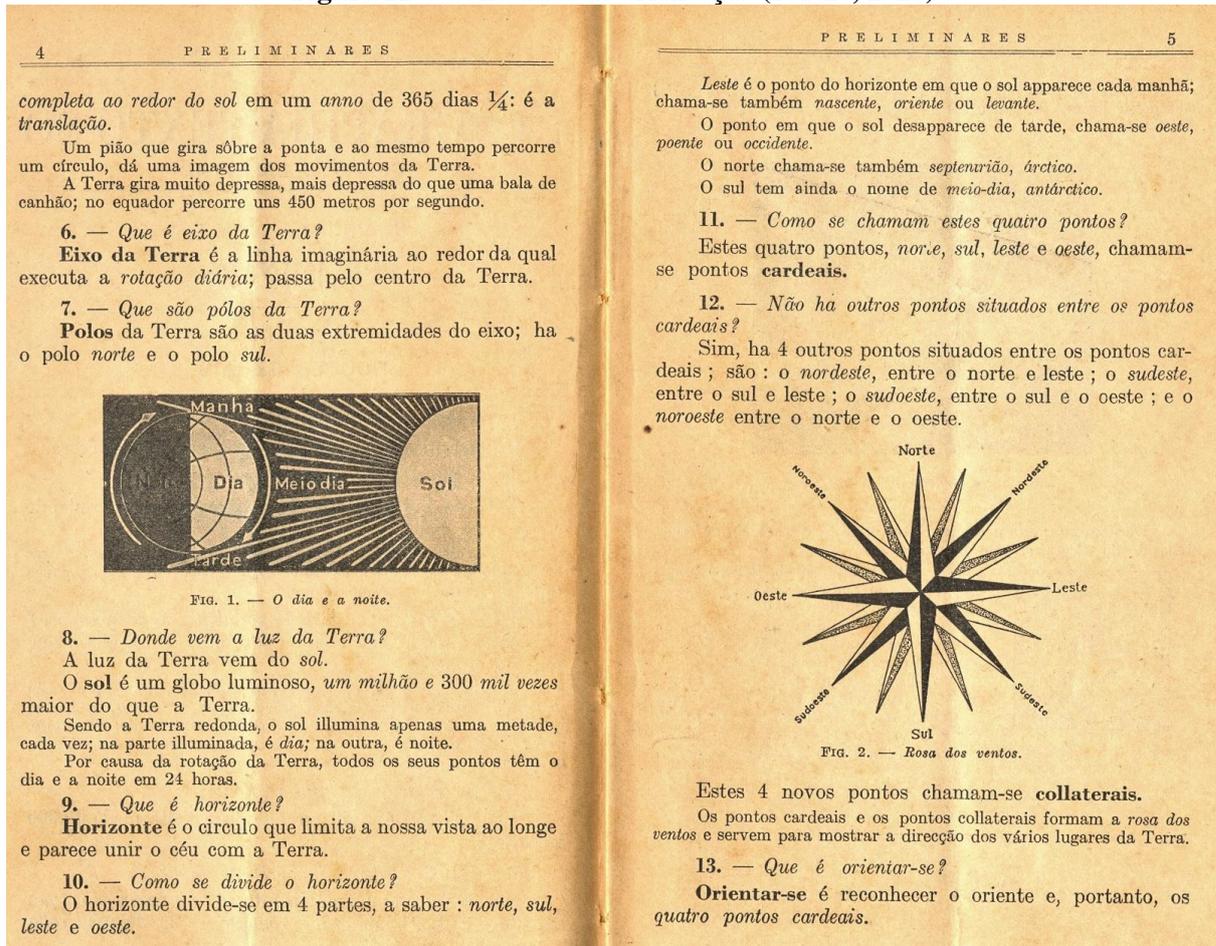
Diante dos vestígios e de nossas observações, inferimos que, curiosamente, uma obra que tenha sido tratada de maneira consagrada, como um marco nos processos de renovação da Geografia nas obras sobre a história da disciplina por diversos autores²¹, presente, em nossa interpretação dos indícios, uma característica de manutenção de algumas continuidades da tradição livresca ao mesmo tempo em que renova em outros pontos, provocando rupturas. Acreditamos que seja necessária essa reconsideração dos manuais escolares em sua dimensão descontínua no arcabouço da cultura escolar materializada. Goodson (2000) indica como ato comum um autor/referência se destacar em relação a um movimento de mudança curricular e simbolizar um discurso de legitimação das renovações no âmbito da disciplina, mesmo que seus materiais ou sua prática escolar ainda não estejam totalmente vinculadas às renovações. Para o autor, é preciso ter em vista os contextos de editoração e de público que compartilha, ou não, dos ideais de mudança. Cabe, ainda, destacar que essa análise se refere à obra do autor

²¹ Vlach (1988), Rocha (1996; 2000; 2009) e Gonçalves (2012).

publicada em 1913, o que não impede outras mudanças ocorridas em suas obras posteriormente, o que analisaremos ao longo do trabalho.

Vejamos abaixo outro exemplo dessas discontinuidades discursivas encontradas nos manuais escolares desse período.

Figura 11 – Conteúdos de orientação (F.T.D., 1923)

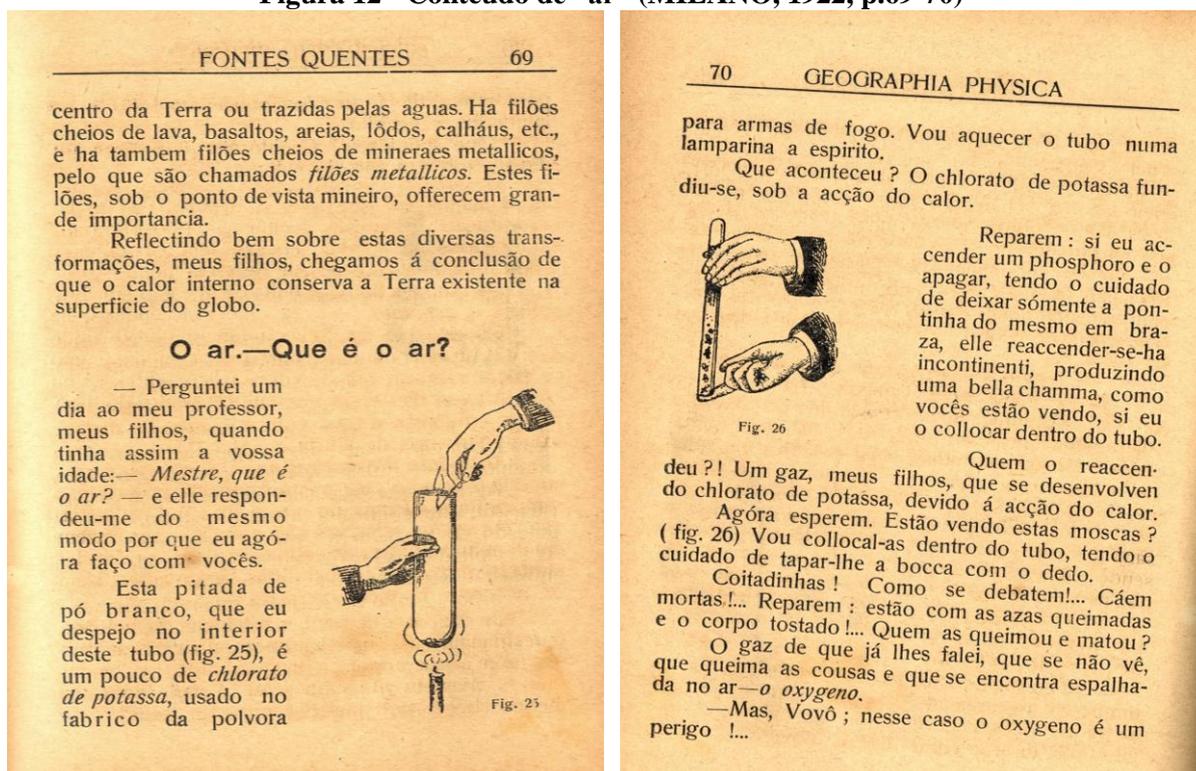


Ao tentar ser “moderno” e “metódico”, como diz em sua capa como título chamativo e de teor propagandístico, o livro da F.T.D. “Geographia Nova Colleção” (Figura 11) apresenta um nível de renovação de gênero textual ao organizar os conteúdos sempre por meio de perguntas, mas acaba tendo uma finalidade de ensino também enciclopédica se consideradas as respostas prontas, curtas e já feitas, o que, a nosso ver, explicita a finalidade de uma atividade pedagógica baseada em ditados e memorização. Assim, de forma contraditória com o próprio discurso de “modernização”, esse manual se configura como um indício de nossa defesa pela interpretação de que esse período é permeado por continuidades e discontinuidades históricas, emaranhados de discursos conflitantes e convergentes de acordo com os interesses e/ou concepções de grupos profissionais docentes.

Diante das descontinuidades discursivas apresentadas, também podemos caracterizar dois exemplos de manuais que assumem de maneira mais *stricta* os pressupostos renovadores de ensino, convergindo entre os postulados escolanovistas e da orientação moderna à Geografia. Destacamos, a seguir, um trecho da introdução do manual escolar “Geographia Physica”, de Miguel Milano (1922): “[...] o programa, sem o desvio de uma linha sequer, é oficial da última reforma; o ensino é o intuitivo; e a exposição é feita com simplicidade, clareza e correção” (MILANO, 1922, p.3).

A partir desse indício, observamos uma clara filiação do autor aos movimentos renovadores, não só porque assume um ensino “intuitivo”, como também quando do aplica termos como “simplicidade, clareza e correção”, o que, para nós, significa uma alusão aos princípios da objetividade e do rigor científicos pregados no âmbito da concepção positivista de ensino, conforme caracteriza Gómez y Morante (2007). Podemos observar um exemplo dessa proposta na figura abaixo:

Figura 12 - Conteúdo de “ar” (MILANO, 1922, p.69-70)



A figura 12 materializa os exemplos que indiciam uma organização e uma finalidade textual diferenciada em relação à predominância dos textos descritivos explicativos sobre os textos enciclopédicos, e que são prevalentes na organização do referido manual escolar. Apesar de o livro apresentar-se de maneira rígida – ao cumprir com o programa da reforma

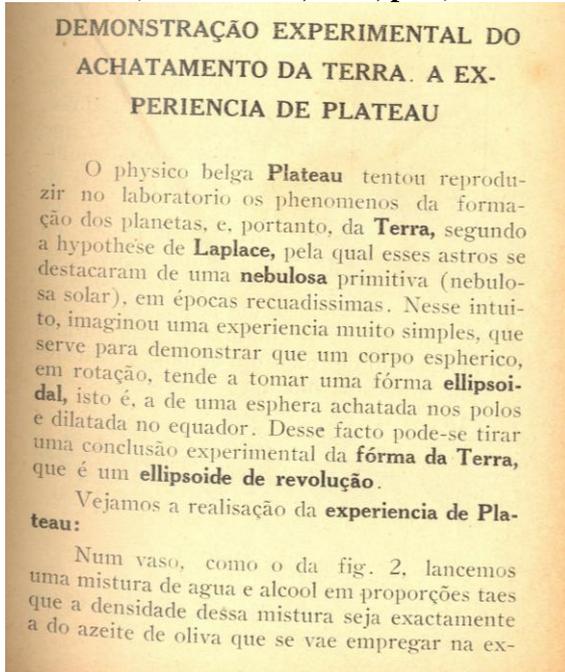
curricular vigente e não apresentar exercícios –, a inclusão de experimentos ou propostas de prática de ensino que envolvam atividades práticas do aluno, ou a aplicação de sua realidade cotidiana, configura o texto como um gênero de leitura que busca estimular a intuição no aluno.

Ao articular pequenas figuras e desenhos com um texto e com perguntas que chamam a atenção do aluno, conforme a figura 12, e, ainda, a apresentação de uma história narrada para explicar o conteúdo “ar”, Miguel Milano demonstra afinidade com um gênero textual que seja mais provocativo, que aguçe a curiosidade do aluno permitindo que se construa uma relação com o texto que supere a associação entre leitura e memorização. Vale ressaltar que estas características explicitadas (intuição, curiosidade) são caras aos movimentos renovadores vinculados ao Movimento Escola Nova, conforme apontam Fajardo y Ciordia (2009) e Saviani (2008). Para eles, características como as que explicitamos indiciam que esses princípios já circulavam e se difundiam no âmbito de alguns manuais escolares que não só mudavam o seu conteúdo para se “modernizar”, mas que também renovavam as finalidades de seu ensino e seus gêneros textuais, mesmo não sendo publicados no período de “predominância” política, curricular e institucional dos mesmos.

Conforme apontam Issler (1973) e Rocha (1996), é importante ressaltar que, no Brasil, a partir dos anos de 1920, várias reformas curriculares em níveis estaduais assumiram oficialmente alguns pressupostos da Geografia Moderna e do Movimento Escola Nova. Além disso, ampliou-se nessa década a divulgação dessas renovações por meio de revistas pedagógicas diversas, congressos e grupos de professores, conforme apontam Romanelli (2010) e Valdemarin (2010).

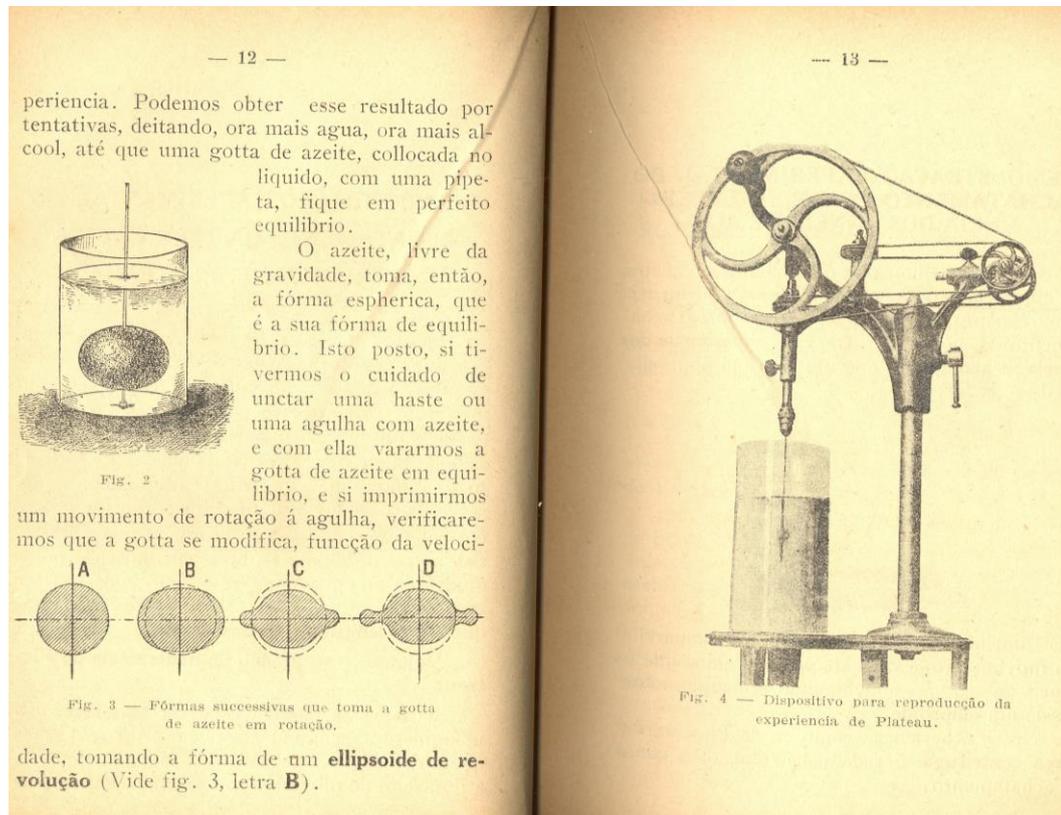
Podemos citar uma obra com finalidade metodológica e didática voltada para os professores do ensino primário e secundário que, segundo Pontuskcha (2009), é um dos maiores marcos na história do ensino de Geografia: “Metodologia do Ensino Geográfico” (1925), de Delgado de Carvalho – livro teórico destinado aos professores com orientações metodológicas “modernas”. Além deste, há que destacar o papel das publicações da “Revista de Geographia Didáctica” como difusoras das orientações renovadoras no ensino de Geografia ao longo da década de 1920. Isso nos ajuda a contextualizar a obra de Miguel Milano, publicada em 1922: nesse pressuposto de ampliação da circulação das renovações, mesmo com predominância ainda de suposições tradicionais, mas que conviviam com movimentos que já eram vivos no âmbito da cultura escolar e estavam em processo de sistematização e difusão acadêmica, teórica e metodológica.

Figura 13 – Experimento de Plateu (GABAGLIA, 1928, p.11)



O segundo exemplo reforça esse pressuposto de ampliação da difusão e circulação dessas renovações. A partir das figuras 13 e 14, observamos que os indícios mostram, explicitamente, uma consideração de uma educação pautada pelo positivismo escolar e pela defesa de conteúdos escolares com base nas ciências modernas, de acordo com os princípios tanto do Movimento Escola Nova como da orientação moderna da Geografia. Esses vestígios, procedentes do livro “Práticas de Geografia”, de Raja Gabaglia, demonstram a adoção de uma linguagem mais técnica e de uma proposta de desenvolvimento

Figura 14 – Experimento de Plateu (GABAGLIA, 1928, p.11)



de experimentos (científicos) em sala de aula para apreender os conteúdos de Geografia destinados a alunos do ensino secundário.

Nesse caso, temos um exemplo que ultrapassa as fronteiras do discurso “moderno” e materializa em seus conteúdos uma proposta didática que não pretende definir conceitos, mas que sugere praticá-los e explicá-los por meio de experimentos. Ou seja, trata-se de um novo artifício de linguagem inserido pelo autor para provocar o ensino com bases científicas.

Metade do manual de Raja Gabaglia é organizado por meio desses experimentos, e a outra metade reúne conhecimentos dispostos de maneira descritiva explicativa; todos os capítulos apresentam em seu fim uma série de exercícios teóricos (conceituais) e práticos (como experimentos, desenhos, croquis, descrições da realidade local). Essa obra apresenta uma filiação mais coerente das concepções escolanovistas e da Geografia Moderna, o que indicia que o autor, professor do Colégio Pedro II e parceiro de trabalho de Delgado de Carvalho na Revista *Geographia Didáctica*, possuía vínculos estreitos com os movimentos de renovação pedagógica, o que indicia também a estreita relação entre os pressupostos pedagógicos do Movimento Escola Nova e da Orientação Moderna da Geografia.

CAPÍTULO VI

AS GÊNESES DA DISCIPLINA ESCOLAR:

A AUTONOMIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR COMO MEIO DIFUSOR DE LEGITIMAÇÃO DA GEOGRAFIA ACADÊMICA

*Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo.
Ele está cá dentro e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*

Poesia
Carlos Drummond de Andrade

Dando continuidade às discussões realizadas anteriormente, este capítulo adentra a “gênese” do processo de constituição da disciplina escolar, conforme aponta Chervel (1990). Em nosso caso, com especial ênfase nos processos discursivos de gênese dos movimentos de renovação do Movimento Escola Nova no âmbito da cultura escolar da disciplina de Geografia.

Como vimos no capítulo anterior, os vestígios encontrados nos manuais escolares do período que caracterizamos como de gênese dos movimentos renovadores (1905-1929) revelam uma série de discursos, gêneros textuais e mudanças de conteúdo que sinalizam a circulação orgânica e gradativa das influências dos ideais do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar, bem como assinalam suas convergências no âmbito da própria disciplina escolar.

Nesse processo de gênese, questionamos as relações da Geografia escolar enquanto disciplina autônoma com a ciência de referência, a Geografia acadêmica. Embora os indícios destacados no capítulo anterior apontem para uma confluência de discursos em razão da “ciência” e do “positivismo”, conforme a perspectiva teórica que baseamos em Chervel (1990), Goodson (1990) e Lestegás (2012), esses conteúdos permanecem sendo escolares e diretamente ligados à finalidades de ensino próprias da cultura escolar que se renovava.

Parece-nos patente que há muito tempo as pesquisas vêm defendendo a autonomia da Geografia escolar frente à Geografia acadêmica pelo simples fato de a disciplina escolar ter surgido nos currículos anteriormente às cátedras universitárias, caracterizado um conjunto de

conhecimentos descritivos e nomenclaturais da Terra que, posteriormente, produziu uma demanda por formação de professores. Isto é evidenciado pelas pesquisas de Goodson (1990), Capel (1988) e Gómez y Morante (2007) em nível europeu, como por Vlach (1988), Rocha (1996) e Maia (2014).

Apoiado nos estudos de Goodson, Rocha (1996) analisa que, no Brasil, a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia, a partir da década de 1930, só foram sistematizados por existir uma demanda crescente de legitimação da Geografia nos currículos escolares. Destacando-se como uma das condutoras do discurso nacionalista do Estado brasileiro, a presença da disciplina nos currículos escolares colocou em questão não só a necessidade de se formar professores para as escolas, com também de constituir um corpo técnico e científico para compor os quadros dos órgãos estratégicos do país, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Conselho Nacional de Geografia – CNG.

Concordamos a análise conjuntural de Rocha (1996) que reforça alguns aspectos evidenciados também internacionalmente, como nos casos da Geografia na Inglaterra, na Alemanha e na Espanha. Todavia, o que nos propomos vai além dessa análise conjuntural, pois julgamos fundamental analisar que *não só a simples presença da Geografia nos currículos calcificou a criação dos primeiros cursos superiores da disciplina, mas que a autonomia curricular, caracterizada por discursos, linguagens, disputas e interesses profissionais, mesclaram e subsidiaram os processos de gênese, na própria cultura escolar, de uma retórica legitimadora das cátedras do ensino superior brasileiro baseadas nos ideais de “modernização” dos movimentos renovadores.*

Nesse sentido, consideramos que nossa análise, pautada em um dos níveis da cultura escolar materializada [os manuais escolares], concorre a compreensão de tais discursos, linguagens, disputas e interesses próprios dos movimentos curriculares e dos grupos profissionais, conforme aponta Goodson (1990). A fim de aprofundarmos esta ideia e argumentarmos a respeito dessa nossa conjectura narrativa/interpretativa, adentramos o campo dos indícios e das leituras que problematizam e tensionam os discursos em livros escolares de Geografia entre 1905 e 1929 (conforme nossas delimitações) e que amparam o conjunto narrativo e argumentativo que busca esta compreensão.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre as continuidades e discontinuidades discursivas conotadas a partir dos indícios dos manuais escolares. São indícios que sugerem aspectos sobre a cultura profissional docente e a organização e disputa ideológica dos grupos profissionais pelos espaços curriculares na disciplina escolar, com vistas a estabelecerem e legitimarem uma Geografia Moderna acadêmica.

6.1 TENSIONAMENTOS SOBRE A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE

Apesar de ser um tema que envolve dimensões analíticas externas aos manuais escolares, nossas leituras propiciaram o levantamento de alguns indícios que, por seu lado, tensionam a questão da cultura profissional docente nesse período. Desse modo, subvencionamos nossa conjectura narrativa/interpretativa de que uma série de discursos, linguagens, disputas e interesses profissionais caracterizaram a cultura escolar no período em meio a renovações, de maneira sempre descontínua e, algumas vezes, contraditória.

Vamos observar os seguintes trechos das introduções de dois manuais escolares:

(i) “A disposição por capítulos extensos não obriga de forma alguma uma lição única, pode o professor reparti-los à vontade por dois ou três dias de lição, ou mais, conforme lhe aconselhar a prática e seu bom critério” (ALI, 1905, s/p);

(ii) “[...] a aula de professores[...] por divisão por Estados, para o ensino de Geographia, tem sido o maior obstáculo para o progresso da sciencia geográfica no domínio didáctico [...]” (CARVALHO, 1913, p.VI).

Esses indícios, presentes nos manuais escolares de Said Ali e Delgado de Carvalho, evidenciam uma preocupação com a cultura profissional docente, geralmente enraizada nas práticas dos professores que, em sua maioria, não possuíam formação na área de Geografia e muitas vezes reproduziam o método dito “tradicional” de ensino. Sinalizam, ainda, que os manuais escolares não representavam, necessariamente, mudanças nessa cultura profissional, mas que se preocupavam em questionar e propor, em nível discursivo, diferentes maneiras para o ensino de Geografia. Parece-nos claro que alguns autores, de maneira paulatina e progressiva, foram inserindo discursos no âmbito da cultura profissional docente que rompiam e questionavam aquelas práticas tradicionais.

Outro exemplo que podemos mencionar e questionar é o do manual “Práticas de Geographia”, de Raja Gabaglia (1928). Este manual era destinado ao ensino secundário e, conforme apontamos anteriormente, representou uma notória renovação no âmbito das metodologias e orientações modernas no ensino de Geografia. Observemos o exemplo a seguir:

Figura 15 – Conteúdo de Atmosfera (GABAGLIA, 1928, p.88-89)



Destacados os indícios materializados na figura 15, inferimos que as discontinuidades e renovações nos conteúdos e nas formas de alguns manuais escolares influenciavam em novas maneiras de ensinar e aprender. Nesse caso, salientamos os gêneros textuais renovadores que contrastavam com a realidade formativa dos professores de Geografia do ensino secundário tendo em conta que as formações de uma ampla maioria eram em outras áreas do conhecimento (medicina, direito, engenharia).

Não tivemos alcance às fontes e aos vestígios que pudessem indicar dados do número de exemplares vendidos dessa obra ou dos usos que dela se fizeram em escolas além do Colégio Pedro II [informação presente na capa do livro por tratar-se da instituição onde Raja trabalhava]. No entanto, é possível afirmar que essa obra circulou fora da instituição tendo em vista que o manual era editado e distribuído pela Livraria Francisco Alves em diversos pontos do país. Por isso, e tendo em vista o seu caráter fidedignamente ligado aos movimentos de renovação e à Geografia Moderna, conjecturamos que a problemática da formação de professores preparados para trabalhar os conteúdos da forma proposta por Raja Gabaglia e da tradição no âmbito da cultura escolar pode não ter alcançado influência e uso em muitas instituições.

Ali, Gabaglia e Carvalho eram autores que tinham uma tendência mais renovadora, tanto em nível discursivo quanto nas propostas de conteúdos e métodos para o ensino. Porém, como observamos nesse outro exemplo:

[...] uma sciencia que tem por objeto o conhecimento da Terra e de seus habitantes [...] Ninguém há no mundo que não tenha a necessidade de conhecer a Geographia. O comerciante, o industrial, o agricultor, o náutico, o homem das letras[...] (NOVAES, 1914, p.1)

A partir desses vestígios, podemos apreender que, mesmo em uma obra cuja organização de conteúdos, gêneros textuais e propostas pedagógicas estivesse alinhada à Geografia escolar de cunho tradicional como a de Carlos de Novaes, existia um discurso e uma retórica disciplinar de valorização daquele conhecimento como “científico” e “profissional”. Observamos essa característica também nos outros manuais que se mantinham mais fiéis às listas de nomenclaturas, como os de Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro (1915), Mario da Veiga Cabral (1920) e Ezequiel de Moraes Leme (1922).

Conforme nos aponta Goodson (1990), isso nos indica que, independentemente de um autor vincular-se ou não aos movimentos de renovação, havia o interesse de grupos profissionais docentes para a sistematização da disciplina acadêmica que utilizavam os espaços curriculares das escolas e a Geografia escolar como meio difusor e legitimador dessa causa profissional, desse discurso em defesa da “ciência”. Cumpre destacar que os interesses dos grupos de professores que compartilhavam essa difusão representavam o empenho desse próprio grupo em estabelecer-se academicamente e garantir seu status de disciplina universitária a partir da legitimação discursiva da Geografia escolar.

Nesse entremeio, o manual “Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica”, de Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro (1915), assume que Geografia no Brasil deve ser tomada como ciência e cita as Geografias Francesa, Alemã, Inglesa e Estadunidense como referências para o seu manual escolar, buscando, no discurso, a legitimação externa que significava a “modernização”. Além disso, o autor deixa claro no título de seu livro o empenho de um manual “Methodico” capaz de “[...] difundir no Brazil o gosto por esse tão útil ramo dos conhecimentos humanos” (PINHEIRO, 1915, p.7), o que, para ele, significa estar de acordo com o melhor da “civilização moderna”. Observemos as figuras abaixo:

Figura 16 – Conteúdo de Cartografia (PINHEIRO, 1915, p.10)

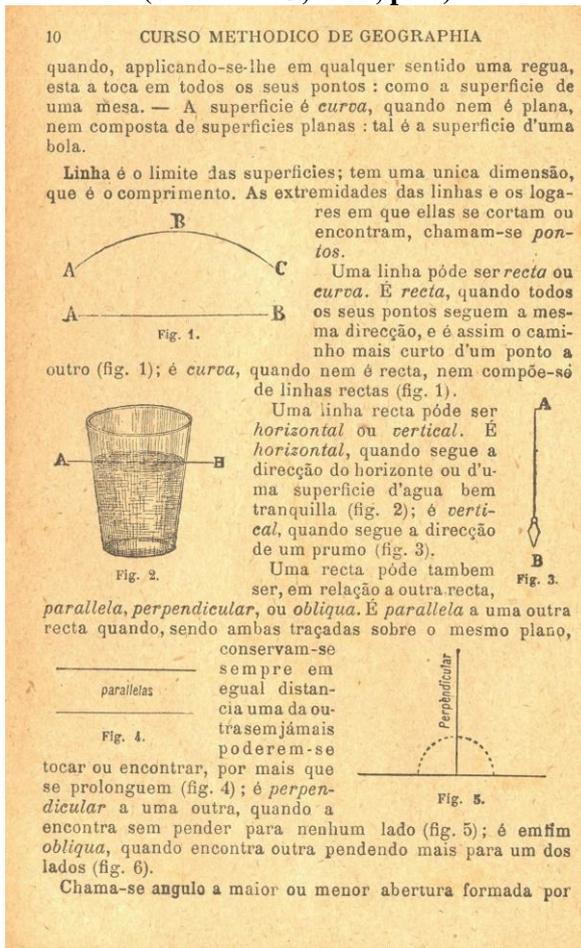
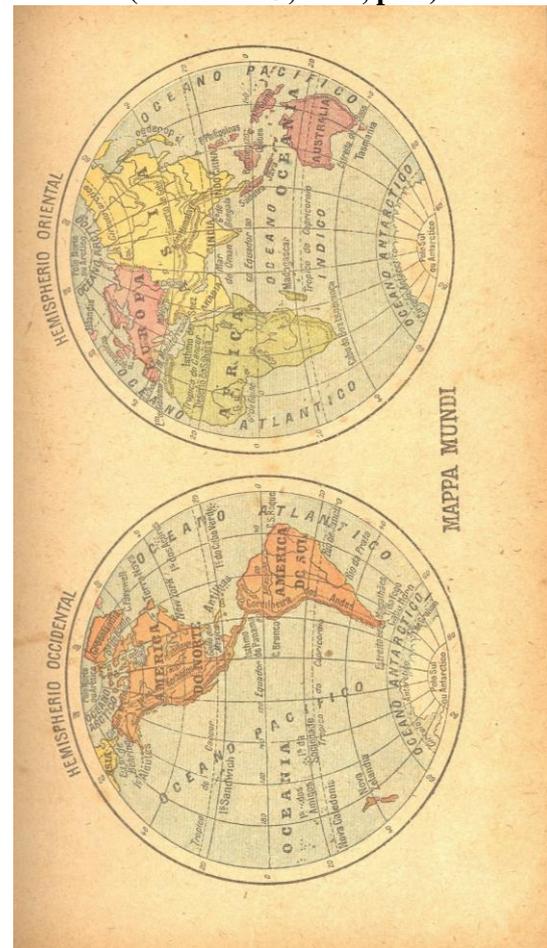


Figura 17 – Conteúdo de Cartografia (PINHEIRO, 1915, p.11)



Cercadas por uma série de nomenclaturas e algumas descrições, observamos que nas figuras 16 e 17, as linguagens matemática e cartográfica se sobressaem na configuração do manual escolar de Luiz Leopoldo Pinheiro. Em sua capa, chama atenção o enfoque dado aos mapas coloridos e às figuras explicativas como características de uma “novíssima” e “moderna” edição do manual escolar. Partindo desse conjunto de vestígios, interpretamos que o “moderno” passa, processualmente, a ser uma diferenciação na propaganda mercadológica do manual escolar, e que sua vinculação ao discurso de sistematização de uma Geografia científica – difundida a partir da escola e da cultura escolar materializada –, confere uma nova legitimação à disciplina.

A nosso ver, esse teor propagandístico de “modernização” implica diretamente os discursos que permeiam a cultura profissional docente, em menor ou maior grau, como elementos retóricos que legitimam a disciplina como algo “novo” e “moderno”, mesmo que na prática dos conteúdos dos livros escolares e dos próprios professores, isso permanecesse mais vinculado aos fundamentos do ensino tradicional.

Diante desses indícios que sinalizam um emaranhado de discursos que permearam os grupos profissionais, outros vestígios conotam as descontinuidades desse processo discursivo, demonstrando tratar-se de discursos não são totalizantes em todos os manuais pesquisados.

A seguir, observamos um exemplo de manutenção das tradições a partir do manual de Horacio Scrosoppi, organizado em lições (Figura 18). Como apontamos anteriormente em Gómez (1985), apesar de haver dentre os princípios renovadores a estruturação de gênero

Figura 18 – Conteúdo de População (SCROSOPPI, 1917, p.417)

ESTUDO COMPARATIVO DA POPULAÇÃO, ETC. 417

TRIGESIMA OITAVA LIÇÃO

Estudo comparativo da população do Brasil com a dos diversos países, e da população dos Estados brasileiros entre si.

Não é tão fácil, como parece, fazer o Estudo comparativo da população dos países entre si. Para ter uma ideia exacta sobre este assumpto seria preciso que a população dos países que se compara fosse igualmente espalhada por todos os pontos de seu territorio, o que nunca succede, pois ha localidades num mesmo paiz, e isto acontece sobretudo no nosso, cuja densidade de população é muito maior num lugar que noutro, havendo até alguns completamente desertos.

Compreende-se portanto que este estudo é meramente approximativo, e sobretudo relativo, e suppondo-se sempre a população disseminada proporcionalmente por toda parte.

População absoluta e relativa do Brasil e de todos os países da America:

PAISES	POPULAÇÃO ABSOLUTA	SUPERFÍCIE	POP. REL. POR KM.²
Brasil	25.480.000—	8.650.857—	2,95
Rep. Argentina	8.000.000—	2.959.130—	2,71
Paraguay	800.000—	376.571—	2,1
Uruguay	1.400.000—	186.926—	7,5
Chile	3.500.000—	753.000—	4,67
Bolivia	2.350.000—	1.445.334—	1,62
Peru	4.600.000—	1.217.404—	3,78
Equador	1.400.000—	318.096—	4,40
Colombia	5.475.000—	1.217.537—	4,5
Venezuela	2.700.000—	1.093.300—	2,5
Guyana Britânica	305.000—	233.709—	1,31
Guyana Holandesa	92.000—	129.044—	0,71
Guyana Franceza	39.000—	78.900—	0,5
Cuba	2.150.000—	118.835—	18,
Rep. Haitiana	2.030.000—	26.407—	77,

textual dos manuais por meio de lições, temos que realizar a sua contextualização segundo as finalidades de ensino expressadas naquele conteúdo.

A partir dos indícios exemplificados pela figura 18, o manual de Horácio Scrosoppi mantém em todas as suas lições um texto descritivo acompanhado de dados e/ou imagens sobre cada conteúdo. No entanto, não busca qualquer aproximação com a realidade do aluno, e tampouco apresenta exercícios ou roteiros de lições práticas ou ativas, como se espera das lições numa perspectiva do âmbito do Movimento Escola Nova e dos modelos renovadores (GÓMEZ, 1985).

Nesse sentido, para nós é compreensível que a manutenção dos princípios tradicionais de ensino no âmbito da

disciplina de Geografia permearam os manuais escolares em níveis plurais e diversos, entremeando culturas escolares também diversas, que, por sua vez, implicaram grupos profissionais docentes também diversos, o que problematiza a possibilidade e a viabilidade da formação docente e da transformação das práticas escolares por meio apenas de uma mudança

curricular ou da sistematização da disciplina em meio acadêmico e dos cursos de formação de professores. Ora, essa cultura sistematizada e estabilizada nos símbolos e práticas da escola não se transformaria apenas com os novos discursos renovadores, currículos, políticas e cursos de formação de professores. Essa transformação só poderia ocorrer de maneira lenta e processual, no âmbito da cultura escolar e da metamorfose dos discursos, espaços, grupos profissionais, símbolos e práticas educativas.

Um outro exemplo dessas descontinuidades discursivas está no livro “Chorografia do Brasil”, de Mário da Veiga Cabral (1920). As diversas resenhas jornalísticas disponíveis no livro nos permitem observar o discurso midiático enaltecendo o fato de o autor ser Engenheiro Agrimensor e que, em decorrência disso e de sua experiência em diversas expedições feitas pelo país desde 1890, seu método de observação e descrição dos fenômenos geográficos constitui-se sobressaltado e legitimado pela imprensa como “rígido” e “adequado” à produção de uma bibliografia geográfica.

Entretanto, em diversos momentos a imprensa também apresenta críticas à sua linguagem acadêmica e à pouca preocupação didática do manual, sobretudo por este não seguir estritamente aos programas de ensino. Essa era uma realidade já observada por Bittencourt (2011) e Pontuschka (2009) no âmbito da formação dos professores e dos autores de livros didáticos do Brasil até a primeira metade do século XX. Os autores consagrados e a maioria dos professores não tinham formação específica nas próprias disciplinas escolares e, muitas vezes, tinham pouco contato com renovações, sobretudo as estrangeiras e oriundas dos movimentos modernizadores das próprias disciplinas ou da área pedagógica geral.

Consequentemente, pensamos que mesmo com a criação dos primeiros cursos de formação de professores e com a sistematização acadêmica da Geografia no Brasil a partir dos anos de 1930, a significação dos marcos simbólicos e profissionais na história da disciplina em seus níveis escolares e acadêmicos ainda não representaria uma transformação imediata da formação dos professores. Isto se deve ao caráter de geração da própria profissão que demoraria ainda algumas décadas a ser renovada tanto em escala nacional como nas escalas locais – além dos processos de oscilação da cultura escolar com continuidades, permanências, descontinuidades e renovações dos discursos, metodologias e práticas educativas que permeavam tanto os professores mais conservadores, quanto os professores mais progressistas ou modernistas.

Nesse sentido, discordamos de Rocha (1996) no momento em que o autor afirma ser possível dividir os professores/autores a partir dos anos de 1920 em professores/autores filiados à Geografia tradicional e em professores/autores filiados à Geografia Moderna. Os

indícios nos levam a refletir que, apesar de haverem posicionamentos predominantes entre os diversos autores de manuais escolares, o emaranhado de discursos produziam retóricas conflitantes, contraditórias e ociosas no âmbito das divergências entre a “Geografia Tradicional” e a “Geografia Moderna”, processos que caracterizavam o currículo e a cultura escolar como espaços de poder em disputa permanente no âmbito do grupo profissional docente que pleiteava lugares e se enfrentavam por espaços na disciplina acadêmica que estava sendo configurada no Brasil.

Goodson (1990) aponta para esse caráter de disputa curricular na escola como o meio de os sujeitos se legitimarem como referências e atingirem patamares e status na hierarquia da própria disciplina, sendo a escola um espaço de difusão e disputa para os sujeitos se legitimarem na eminente construção de uma nova ciência em nível acadêmico.

CAPÍTULO VII

FUNÇÕES E FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR:

OS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA E A CONSTITUIÇÃO AUTÔNOMA DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR

*Para além da curva da estrada
 Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
 E talvez apenas a continuação da estrada.
 Não sei nem pergunto.
 Enquanto vou na estrada antes da curva
 Só olho para a estrada antes da curva,
 Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
 De nada me serviria estar olhando para outro lado
 E para aquilo que não vejo.
 Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
 Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
 Se há alguém para além da curva da estrada,
 Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
 Essa é que é a estrada para eles.
 Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.
 Por ora só sabemos que lá não estamos.
 Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
 Há a estrada sem curva nenhuma.*

Para além da curva da estrada
 Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)
 Poemas Inconjuntos

Orientando-nos pelos pressupostos de análise no âmbito da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990), pretendemos, neste capítulo, adentrar as “funções/finalidades” do processo de constituição da disciplina no âmbito dos movimentos renovadores. Vale lembrar que, segundo Chervel (1990), a investigação no âmbito da História das disciplinas escolares pressupõe o estudo da sua gênese, das suas finalidades/funções e do seu funcionamento, percurso que nos permite compreender a estrutura interna da matéria escolar e de seus processos históricos. Entendemos como funções/finalidades deste processo de constituição da matéria escolar as intencionalidades e os propósitos expressos pelos discursos nos manuais escolares voltados (ou não) às renovações de ensino teoricamente propostas à época.

Nos capítulos anteriores, ao analisarmos os manuais escolares publicados entre anos 1905 e 1929 com a intenção de investigar as gêneses dos discursos renovadores no âmbito da Geografia Escolar, evidenciamos que apenas um manual escolar fazia menção direta ao

Movimento Escola Nova. Por isso, tínhamos como hipótese que, agora, ao analisarmos os manuais escolares de um período posterior (1930-1941), e que abrange a influência da publicação do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) e a introdução dos ideais escolanovistas por meio do currículo oficial proposto na Reforma Francisco Campos (1931-32), teríamos um panorama diferente no que tange às menções ao Movimento Escola Nova. Todavia, nenhum dos 10 manuais analisados neste período fazem menção direta ao movimento Escola Nova, inclusive os manuais de Delgado de Carvalho, signatário do Manifesto.

Diante dessas evidências, é importante ressaltar o fato de os ideais escolanovistas terem sido, no Brasil, majoritariamente irradiados no âmbito do ensino primário, restando ao ensino secundário uma preponderante educação propedêutica (ISSLER, 1973; BITTENCOURT, 1993). Estes dois autores não fazem uma afirmação determinista ou taxativa sobre as influências do Movimento Escola Nova no ensino secundário, porém realizam uma análise que, sob o prisma majoritário e considerando-se a divulgação desses conhecimentos escolanovistas, não descarta as oscilações e as descontinuidades específicas em autores e disciplinas.

Nesse sentido, a partir dos indícios que serão analisados neste capítulo, e dos confrontos teóricos e metodológicos que nos propusemos fazer, conjecturamos que: *os princípios e as finalidades de ensino propostos no âmbito do Movimento Escola Nova são assumidos de maneira implícita e não homogênea no âmbito dos discursos dos manuais escolares analisados para a disciplina de Geografia no ensino secundário brasileiro, perfazendo uma gama de aspectos que não são evidenciados de maneira stricta e uniforme nas obras analisadas, mas que também apresentam oscilações e mudanças que remetem aos ideais renovadores de ensino e caracterizam a autonomia da disciplina escolar.*

Em defesa desta conjectura narrativa, analisamos os pormenores indiciados nos manuais escolares compreendidos entre 1930 e 1941, e aos três autores selecionados para a análise conforme os critérios apresentados anteriormente: Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral. Por conseguinte, confrontamos as fontes com as conceptualizações e contextualizações que subsidiam a problematização da influência do Movimento Escola Nova na Geografia escolar e seus livros didáticos.

Do ponto de vista teórico, nossos estudos apontam para a consideração de que a análise do Movimento Escola Nova, de maneira geral, pressupõe avaliar uma heterogeneidade de processos históricos no âmbito da cultura escolar, pois, segundo Andrés (2002), não há acordo terminológico e nem conceitual em torno da difusão desse movimento pelo mundo.

De acordo com Fajardo e Ciordia (2009), vários foram os termos utilizados em diferentes países para descrever o movimento educacional, sendo os mais conhecidos: Escola Nova, Educação Nova, Escola Moderna, Escola Ativa e Progressive Education, podendo haver ainda outras terminações menos conhecidas.

Para Valdemarin (2010), o que chamamos de Movimento Escola Nova não foi um processo pedagógico uniforme, centrado em uma única perspectiva ou autor, mas sim um processo de aglutinação de uma série de propostas, metodologias e finalidades educativas que conferem a cada país e a cada autor uma série de particularidades, que, por sua vez, configuram arranjos discursivos com similaridades. Assim:

Esse processo envolve instituições formais, continuidades práticas (entre elas, um vocabulário articulado em torno de expressões-chave) e rede de significações que compõem movimentos no âmbito intelectual. São incorporados na cultura pedagógica mediante a seleção entre alternativas disponíveis e em disputa e acabam por constituir uma tendência hegemônica (VALDEMARIN, 2010, p.88).

Embora sejam notadas particularidades e oscilações históricas e políticas, o movimento foi caracterizado e sistematizado de maneira relativamente comum na América Latina, na Europa e nos Estados Unidos, o que resultou em uma série de postulados e ideários próximos ou comuns.

Geralmente, podemos classificar o Movimento da Escola Nova como um processo de renovação educativa internacional, talvez o primeiro com esse alcance. Fato é que com o avanço da industrialização e urbanização do mundo ocidental no final do século XIX (Europa e América) e início do XX (América Latina), o Movimento da Escola Nova procurou transformar a educação de acordo com as necessidades geradas por esses novos contextos. Passava-se a buscar uma educação de acordo com “tempo moderno”, consolidando a oposição aos métodos de ensino ditos tradicionais.

A constituição do processo de renovação educativa não foi um processo rápido, nem um movimento unificado e sistematizado, mas um processo lento de constituição de princípios comuns que se opuseram à escola tradicional ao longo do tempo e de acordo com as particularidades históricas de cada país. Então:

No fue un movimiento educativo uniforme ligado a un sistema educativo concreto sino que acogió a los ensayos que se realizaban en la época como alternativa a la escuela tradicional; tuvo sus asociaciones, revistas, congresos y su propio ideario (FAJARDO Y CIORDIA, 2009, p. 202).

Andrés (2002) enfatiza que na configuração do movimento de renovação pedagógica a não identificação de único fundador ou uma única teoria centralizadora, deixou espaço para

várias figuras expressivas, o que foi relevante para a construção de sua riqueza ideológica por meio de convergências e divergências. Assim, o movimento foi constituído por ambiguidades e contradições coexistentes no mesmo processo.

Dessa maneira, e diante da heterogeneidade historicamente constituída em torno do que chamamos de Movimento Escola Nova e das peculiaridades que esse movimento assumiu em diferentes países, podemos dizer que, como um grupo intelectual e conceitual global, a renovação pedagógica se constituiu por meio de características, princípios e objetivos comuns e semelhantes entre os diversos contextos de aplicação e recepção de seus ideais, os vários métodos de ensino produzidos e os vários intelectuais que teoricamente desenvolveram a sistematização das diferentes perspectivas do Movimento Escola Nova. Nesse sentido, e no tocante à natureza circunstancial de nossas fontes, alguns desses princípios escolanovistas foram tensionados por nós em nossa sistemática de análise, conforme apresentamos a seguir.

7.1 A OPOSIÇÃO À “ESCOLA TRADICIONAL”: ENTRE DISCURSOS E MATERIALIDADES

A análise dos manuais escolares publicados entre 1930 e 1941 por autores como Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral, nos permitiu avaliar as introduções, os prefácios e os comentários autorais expressos em suas respectivas obras. Seguimos na busca pelos indícios sobre os processos pedagógicos que envolviam seus livros destinado à disciplina de Geografia no ensino secundário.

Do ponto de vista discursivo, evidenciamos uma certa uniformidade quanto à defesa de uma educação “renovada” e “moderna”, de acordo com os “novos parâmetros” educacionais e os “novos currículos”, sendo estes termos utilizados pelos três autores para caracterizar suas obras. Nesse conjunto discursivo, analisamos que existe um ordenamento de falas que orientam a crítica e a oposição à chamada “escola tradicional”, tanto por parte de Delgado de Carvalho, signatário do Manifesto dos Pioneiros, como de Aroldo de Azevedo e Mário Cabral, considerados por Albuquerque (2011) como autores “conservadores”.

Esses indícios sinalizam uma a filiação desses autores ao ordenamento discursivo que se constituiu em virtude de uma “modernização” da escola, o que, para nós, corrobora as análises feitas por Romanelli (2010) de que o país, a partir dos anos 1930, assumiu a “modernização” como discurso político, social e econômico, e que o fez por meio dos processos de urbanização, de industrialização e da própria escolarização. No entanto,

questionamos: em que medida esses discursos em prol de uma “modernização” do ensino se materializaram nesses mesmos manuais escolares?

Como já dissemos, o Movimento Escola Nova não se constituiu como um conjunto uniforme de renovação educacional, mas como um conjunto de contextos, métodos e teorias diversos e particulares, com princípios, características e conceitos comuns que poderiam ser caracterizados como um agrupamento teórico e metodológico a nível mundial chamado "Escola Nova" ou, em cada caso, com suas outras denominações.

O princípio básico do Movimento Escola Nova, como dissemos anteriormente, é a oposição à chamada "Escola Tradicional" e seus métodos de ensino. Esse discurso pedagógico e histórico predominava tanto na Europa e EUA quanto no Brasil, e propunha uma renovação pedagógica, uma "escola moderna". Assim:

La escuela que existía en las dos últimas décadas del siglo XIX, tanto la pública como la privada, era heredera de la educación tradicional, conservadora, basada en el principio de autoridad y en la obediencia ciega a la palabra del maestro y a los textos elaborados desde fuera de la institución escolar, que tenían carácter enciclopédico y se basaban en el memorismo y la repetición, todo ello rodeado de una atmosfera de seriedad y rigor (FAJARDO Y CIORDIA, 2009, p.206).

Ainda de acordo com esses autores, é possível destacar três características principais da chamada “escola tradicional” que se constituíram como cernes da crítica e da oposição por parte do Movimento Escola Nova:

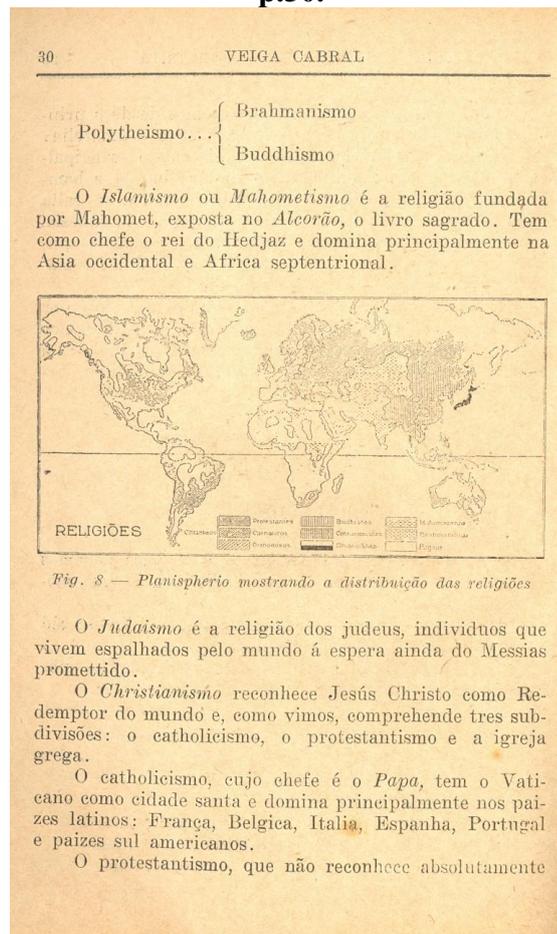
- **Magistrocentrismo** (o professor no centro do processo de aprendizagem): a organização e a obediência aos conteúdos são responsabilidade do docente e sua função educacional está relacionada com a manutenção da disciplina e o progresso do aluno através das punições como um estimulante para a repetição do conteúdo;
- **Enciclopedismo:** o manual é a expressão da organização e programação dos conteúdos e da aula, sempre baseado em memorização e repetição dos conceitos e temas;
- **Verbalismo e passividade:** o método de ensino será o mesmo para todas as crianças e em todas as ocasiões, baseado na repetição de tudo o que o professor acabou de dizer, sendo o aluno um receptor passivo dos conteúdos.

De maneira geral, podemos dizer que a chamada escola tradicional se baseava em conteúdos, disciplinas e programas organizados e aplicados de maneira quase mecânica, cujos objetivos de ensino eram focados na memorização e no formalismo. Por outro lado, o

Movimento Escola Nova propôs métodos educativos voltados para a criança (paidocentrismo), respeitando suas particularidades, seu tempo de aprendizagem e suas necessidades práticas para a vida em sociedade (ANDRÉS, 2002).

Presumindo as características da chamada “escola tradicional”, analisamos os indícios extraídos a partir da seguinte figura:

Figura. 19 – Conteúdo de Religiões (CABRAL, 1933, p.30.



A propósito da figura 19, observamos que Cabral (1933) lança mão de uma descrição das religiões acompanhadas de fotos e mapa. Ao mesmo tempo que o autor descreve de maneira geral e em pequenos trechos cada um dos tipos de religião, observamos que o texto se exprime totalmente alheio a qualquer relação prática com a vida do aluno, apresentando apenas o texto e não abrindo espaço para qualquer manifestação crítica. É importante salientar que toda a obra é organizada dessa maneira, e suas descrições, mesmo oscilando entre os gêneros descritivos explicativos e os descritivos nomenclaturais, não sugerem qualquer espaço para o aluno desenvolver qualquer tipo de observação prática, indiciando a

manutenção de um ensino verbalista e passivo, conforme caracterizado por Fajardo e Ciordia (2009).

Analisando o manual de Cabral (1933), conforme exemplificado pela figura 19, inferimos que mesmo adverso ao discurso de “modernização” – ao não modificar a organização do livro para que haja sugestões de métodos, atividades ou espaços de expressão e autonomia do aluno –, o próprio manual escolar que materializa apenas textos descritivos indicia a manutenção da ideia de que cabe ao professor escolher o método utilizado na sala de aula para ensinar aquele conteúdo “descrito” no livro, sem fazer sugestões ou mudar sua organização textual de maneira que seja centralizado no aluno.

Nesse sentido, a obra de Cabral (1933), conforme exemplificada pela figura 19, ilustra a manutenção dos elementos de certas continuidades e da centralização do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que não apresenta qualquer tipo de atividade que instigue o aluno para além da leitura do próprio material. Assim, esse indício nos indica que o autor confere ao professor a responsabilidade de propor de atividades e relações com a realidade do aluno e, pressupondo que a formação da maioria dos professores ainda era limitada a especialistas de outras áreas, conforme aponta Bittencourt (1993) e Pontuschka (2009), conjecturamos que se trata de um manual que sustenta a cultura escolar do “magistrocentrismo”, conforme a conceituação de Fajardo y Ciordia (2009).

Os manuais de Delgado de Carvalho (1930) e Aroldo de Azevedo (1938) reforçam esses indícios ao colocarem em suas introduções que o papel de confrontar os dados, gravuras e mapas pertence ao professor, e que cabe ao docente a realização de atividades práticas com os alunos e a promoção de expedições locais. Em nossa interpretação, esses rastros encontrados nas introduções dos manuais escolares analisados significam um processo de resistência dos livros escolares e de seus autores no que tange às mudanças nos gêneros textuais das obras para atender a um ensino centralizado no aluno e ativo, conforme as proposições do Movimento Escola Nova.

É importante ressaltar que essas características evidenciadas nas fontes representam permanências na cultura escolar significadas por uma tradição livresca constantemente identificada no ensino de Geografia pelos próprios autores de livros didáticos²² e por autores que estudam o período²³. Conforme aponta Chartier (1992), essa tradição livresca coloca o livro como símbolo de uma cultura letrada, moderna e com a função principal de leitura. Dessa forma, com uma tradição de livro e, mais especificadamente, do manual escolar com a

²² Carvalho (1930); Cabral (1933) e Azevedo (1938).

²³ Capel (1988); Bittencourt (2004); Escolano (2006) e Gonçalves (2012).

função principal de leitura, há um processo de resistência à mudança nos gêneros textuais, sobretudo no que se refere à busca de um gênero textual ativo, como aponta Escolano (2001).

É importante salientar que nenhuma das obras analisadas de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral apresenta qualquer proposta de trabalho, exercício ou espaço em que o aluno seja estimulado a realizar qualquer atividade que o leve para além da leitura do próprio manual, o que, para nós, indicia o reforço à ideia de que os manuais escolares nesse período mantêm uma relação de programação e organização dos conteúdos da aula, não reconstruindo suas funções textuais para um manual prático ou ativo, como sugere Escolano (2001).

Retomando as proposições de Escolano (2001), expostas anteriormente na tabela 04, contrapomos as fontes baseados nos seguintes modelos de classificação dos manuais escolares, considerando, em uma hipótese ideal, que o modelo de “Livro Ativo” seria o mais vinculado aos pressupostos escolanovistas.

- Séries Cíclicas: manuais com certa complexidade científica em seus conteúdos geralmente dotados de certa abreviação de obras científicas implementados por programas cíclicos.
- Livro Ativo: manuais que exigem a participação ativa do aluno em seu uso a partir de exercícios, pesquisas que incentivam a escrita e as sinalizações.

Analisando os manuais escolares de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral, publicados entre 1930 e 1941, observamos que em nenhuma das obras evidenciou-se a existência de exercícios, propostas de pesquisa ou espaços em que os alunos possam desenvolver atividades juntos ao livro didático. É observável também que os manuais, exceto os de Delgado de Carvalho, alinham-se diretamente às proposições dos programas curriculares da Reforma Francisco Campos, análise que realizaremos posterior e detalhadamente.

No tocante a estes autores, esses indícios sinalizam a inexistência de Livros Ativos no período investigado, nem mesmo por parte de Delgado de Carvalho que foi notoriamente defensor dos ideais escolanovistas no país. Por outro lado, é possível caracterizar os livros escolares enquanto manuais de “séries cíclicas” pelas referências aos programas de ensino seriados e, sobretudo, pela filiação discursiva em defesa da “Geografia Moderna”, esta enquanto saberes científicos que possibilitariam a superação da dita “escola tradicional”. É importante lembrar que mesmo Mário da Veiga Cabral, caracterizado por Rocha (1996) como

um autor totalmente voltado à “escola tradicional”, também apresenta esse discurso de defesa de uma educação científica no ensino secundário. Nesse sentido, esses indícios tensionam a questão da recepção dos ideais escolanovistas nos manuais escolares.

A recepção dos ideais do Movimento Escola Nova nos currículos, manuais escolares e na formação dos professores tende a ser um processo ocioso e contraditório, geralmente gradativo e com inovações pedagógicas que coexistem com os métodos tradicionais de ensino materializados ao longo do tempo na cultura escolar. Como veremos ao longo dos próximos capítulos, sobretudo o capítulo IX, há vários indícios dessa coexistência.

Para Bittencourt (1993), ao longo do século XIX e início do século XX, as políticas educacionais voltadas aos livros didáticos no Brasil priorizaram atender o professor e suas necessidades formativas e de conteúdo na produção da literatura escolar. Sendo assim, constituiu-se uma cultura manualística de que os livros escolares no Brasil não tinham foco no aluno, o que significou um desafio para a recepção dos ideais escolanovistas nos livros escolares, tendo em vista seu caráter prático e centralizado no aluno.

No Brasil, além do contexto de introdução tardia do Movimento Escola Nova na educação em relação à Europa e aos Estados Unidos, a cultura escolar começou a se transformar quase que paralelamente às reformas pedagógicas e às mudanças políticas e institucionais na educação. Ao mesmo tempo em que o Movimento Escola Nova ganhou força ao longo da década de 1920 entre professores e intelectuais, algumas reformas curriculares nos estados brasileiros também mudaram princípios e introduziram métodos de ensino inovadores. Nesse sentido:

As mudanças pedagógicas em curso nas décadas iniciais do século XX confluíram para uma tendência geral que ganhou visibilidade e determinou posições através de alguns eventos que criaram lugares de instauração do novo, a partir dos quais foram administradas as relações políticas, sociais e profissionais, isto é, relações de poder que se expressaram no sistema valendo-se de diferentes instituições. Algumas serviram de base para que as mudanças fossem desencadeadas, dando visibilidade ao grupo de pessoas e suas relações que, embora diferenciadas, ganharam coesão e adquiriram legibilidade (...) (VALDEMARIN, 2010, p.112).

Nessa perspectiva, o Movimento Escola Nova significou um processo de difusão de ideais pedagógicos em diferentes âmbitos, constituindo espaços diversos de propagação com uma “tendência” geral, mas não com uma uniformidade entre as disciplinas e as instituições, haja vista os diversos espaços-tempos produzidos em sua defesa na educação brasileira.

Conforme Saviani (2008), cabe salientar que o processo de difusão e recepção desses ideais no Brasil também foi gradativo e ocioso, uma vez que o sistema de educação pública

brasileira ainda era muito elitista e tinha poucos recursos institucionais e estruturais. Além disso, a cultura escolar estava diretamente relacionada aos métodos tradicionais de ensino e a didática dos professores ainda estava ligada à tradição. A respeito desse processo de difusão dos ideais escolanovistas, Valdemarin (2010) complementa:

A estratégia inicial de divulgação das concepções da Escola Nova priorizou o estabelecimento das novas bases teóricas, descrevendo algumas iniciativas metodológicas delas decorrentes, sem prescrever modelos de como ensinar, mas asseverando a diversidade de possibilidades já implementadas, dado que a inovação foi concebida primeiramente como mudança de mentalidade e posteriormente como visível em novas práticas. Sendo a mudança de mentalidades um processo longo, a apropriação das novas concepções se deu, a princípio, pela propagação da nova concepção, num processo de apropriação conceitual e de recombinação (VALDEMARIN, 2010, p.127).

As considerações da autora colocam em questão um processo de difusão dos ideais escolanovistas baseado, primeiramente, numa “mudança de mentalidade”, o que, a nosso ver, refere-se aos processos de introdução gradativa das renovações pedagógicas, incursões na formação de professores, e da construção de currículos e políticas educacionais que irradiassem esses ideais e, com o tempo, os tornassem hegemônicos, contrapondo-os aos métodos ditos “tradicionais” de ensino. Para Valdemarin (2010), essa análise reforça a ideia de que não seja possível, ao menos no chamado momento de efervescência dos ideais do Movimento Escola Nova (1925-35), dizer que as mudanças ideológicas determinavam novas práticas escolares. Para a autora, esse período configura-se como marco simbólico e ideológico do movimento no Brasil.

Além dos contextos históricos e educacionais do Brasil, Escolano Benito (2006) aponta outros aspectos gerais e teóricos da recepção e difusão dos ideais renovadores, especialmente nos manuais e livros didáticos. Para o autor, o movimento educacional da Escola Nova foi configurado necessariamente como “*antilibresco*”, focado no desenvolvimento metodológico dos conteúdos, enquanto o livro era um símbolo da tradição verbalista e da memorização do ensino tradicional, porque, como livro, seu gênero textual era focado, geralmente, na palavra memorizada, recitada e reproduzida.

Assim, em um primeiro plano de análise, o Movimento Escola Nova propunha renovar esses métodos por meio da ação, intuição e experiência prática do aluno, ou seja, opondo-se à tradição livresca. Por outro lado, o autor ressalta que os pressupostos do movimento renovador não tiveram a força necessária para romper com a tradição escolar do uso do livro ou manual como livro de texto, de leitura e de memorização, pois havia uma

cultura socialmente difundida de que no livro estavam materializados todos os conteúdos e uma ideia de que o livro carregava verdades absolutas.

Por essa razão, Escolano Benito (2006) aponta que, sem poder extrapolar a tradição livresca, houve tentativas de transformar os gêneros textuais dos livros escolares para que estes pudessem sistematizar o conhecimento por meio das metodologias do Movimento Escola Nova, já que seria muito difícil superar a tradição dos livros. Apesar de ser um processo gradativo e ocioso, o autor afirma que:

En todo caso, conviene repetir que todas estas innovaciones no se hacen presentes en los materiales escolares, en España, hasta bien entrado el siglo XX, en paralelo por lo demás con la fase de difusión del movimiento de la Escuela Nueva en el mundo tras la creación de la Liga Internacional en 1921 (ESCOLANO BENITO, 2006, p.328)

Essa reconfiguração do gênero textual que alguns livros escolares passaram no primeiro terço do século XX foi caracterizada por Escolano Benito (2006) através do conceito de "libro activo", como uma metamorfose operada pela nova educação na mídia impressa de cultura escolar, buscando uma transformação do gênero textual do livro a ponto de adequá-lo aos pressupostos renovadores, isto é: “el texto que requiere la participación «activa» del alumno no sólo en su uso, sino también en su misma cumplimentación o cierre” (p.334).

Essas análises nos levam a inferir que, diante dos autores analisados e dos contextos teóricos e históricos elencados, não podemos falar de uma adesão *stricta* aos postulados escolanovistas tendo em vista os câmbios de gênero escolares que. Do ponto de vista teórico, os manuais escolares necessitariam fazer uso de tais postulados para caracterizar sua adesão a esse movimento teórico e metodológico da educação. No entanto, é salutar dizer que indícios nos mostram uma adesão implícita e heterogênea aos ideais “modernos” ou “renovadores”, conformando um processo de ensino constituído de oscilações e continuidades, conforme analisaremos a seguir.

7.2 DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS ÀS SUAS MATERIALIZAÇÕES NOS MANUAIS ESCOLARES

Vários autores²⁴ apontam que, na Europa, as principais influências do Movimento Escola Nova foram centradas nas perspectivas teóricas e metodológicas de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Montessori e Decroly; e, nos EUA, nas perspectivas teóricas de

²⁴ ESCOLANO BENITO (2002), ANDRÉS (2002), FAJARDO Y CIORDIA (2009), VINÃO FRAGO (2004).

John Dewey. Saviani (2008) aponta que no Brasil essas perspectivas também foram observadas, mas houve uma concentração do movimento de renovação nos postulados de Dewey para a maioria das reformas e dos princípios do movimento brasileiro, especialmente na escola secundária. Além disso, houve muitas experiências com as metodologias Pestalozzi e Montessori que, até hoje, são utilizadas nos primeiros anos do ensino fundamental com algumas modificações ao longo do tempo.

Na Europa e no Brasil, organizaram-se movimentos intelectuais que passaram a ter conjuntos teóricos-metodológicos e postulados com os principais princípios do Movimento Escola Nova. Um dos principais exemplos disso é a Liga Internacional da Educação Nova, coordenada por Adolphe Ferrière, que se consolidou a partir de 1920. Segundo Saviani (2008), em nosso país, o desenvolvimento da Liga inspirou o movimento de renovação pedagógica que se ordenou ao longo da década de 1920 (através de jornais, livros, congressos e algumas reformas curriculares), e se sistematizou em 1932 com o "Manifesto dois Pioneiros da Educação Nova" enquanto movimento intelectual que influenciaria as leis e os currículos educacionais a partir de então.

Em relação aos princípios da Escola Nova, segundo a Liga, não pretendemos alongar muito o texto, mas vamos apresentar um breve resumo dos principais pontos desenvolvidos (Quadro 05), e depois pelo Manifesto (Quadro 06). Os trinta princípios da Liga estão disponíveis no Anexo 1; já no caso do Manifesto, não há um conjunto de princípios delimitados, mas seus ideais estão em todo o texto publicado em 1932.

Quadro 05 – Princípios da Escola Nova na Liga Internacional de Educação Nova (Europa)

Princípio	Característica
A escola como laboratório de pedagogia prática.	Instituição com regime preferencial de internato e próxima ao campo, pois a Escola Nova busca a proximidade com a natureza e seus trabalhos empíricos (excursões, acampamentos, animais e trabalhos com a terra).
A Escola Nova pratica o sistema de coeducação dos sexos.	Estimular as relações sociais e a cooperação entre meninas e meninos no mesmo espaço escolar, criando princípios democráticos de educação.
A Escola Nova busca o enfoque nos trabalhos manuais.	Os princípios positivistas e técnicos da educação ganham centralidade no processo educacional e o desenvolvimento intelectual da criança deve ser focado nos métodos ativos que estimulam a criatividade e o gosto pelo trabalho.
A Escola Nova procura o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.	Com uma educação escolar baseada em métodos e conteúdos com fundamentação científica, fatos e experiências, na atividade e interesses pessoais da criança, os alunos desenvolverão um conhecimento além

	da memorização, mas um conhecimento baseado na crítica baseada em pressupostos e raciocínios científicos.
A Escola Nova é baseada na autonomia do aluno.	O cotidiano escolar não é autoritário, mas a educação moral e intelectual é progressiva de acordo com a experiência e o desenvolvimento gradual do espírito crítico e da liberdade. A autonomia do aluno é orientada pelo professor com base nas necessidades, tempo, espaço e vida das crianças.

Fonte: Adaptação do autor a partir de Fajardo e Ciordia (2009).

Ao contrário da Europa, em que uma instituição (A Liga) foi constituída e sistematicamente ordenada por uma série de princípios de renovação pedagógica, bem como projeto de um sistema de avaliação e acreditação das instituições que estavam de acordo com esses princípios, no Brasil, a renovação por meio da Escola Nova começou em um movimento intelectual de professores e acadêmicos ao longo dos anos 1920, mas não se constituiu como uma instituição sistematizada como a Liga.

Por meio de congressos, periódicos e livros didáticos, alguns intelectuais se organizaram até a publicação do Manifesto, que não era a representação de uma instituição e nem mesmo um documento formalmente utilizado no currículo brasileiro, mas uma manifestação intelectual e filosófica considerada um marco fundamental do processo de renovação pedagógica no Brasil. Posteriormente, veremos como o Manifesto esteve particularmente ligado aos congressos e movimentos da Associação Brasileira de Educação – ABE, que, apesar de ter sido um órgão defensor da renovação pedagógica, não se transformou em um órgão avaliador como a Liga na Europa.

Nos princípios do Manifesto listados no Quadro 05, notamos que existem poucas mudanças em relação aos princípios da Liga Internacional, e, por outro lado, existem descrições específicas da realidade brasileira naquele período.

Quadro 06 – Princípios do Movimento Escola Nova no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Brasil)

Princípio	Característica
A Escola como o centro para o desenvolvimento social do país.	A escola é a base para a construção de um país "novo", “moderno”, economicamente e socialmente desenvolvido. A escola é a base para o desenvolvimento do trabalho e do indivíduo através da construção moral do pertencimento nacional.
A defesa da escola pública e a centralidade da atuação do Estado na educação.	A educação é um direito universal para crianças de 7 a 15 anos e é uma responsabilidade do Estado, garantindo laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

A Escola Nova é baseada em uma educação científica.	A escola ultrapassa a tradicional memorização escolar por meio da utilização de métodos e explicações científicas dos conteúdos e ensino ativo baseado em doutrinas especializadas em disciplinas científicas, sistematizadas e ordenadas; é a construção do espírito crítico individual e gradual do aluno por meio de dados concretos de sua realidade e/ou da ciência.
A Escola Nova é fundamentada na lógica psicológica por meio da centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem.	A centralização do processo de aprendizagem no aluno garante atenção às suas necessidades de vida e interesses, assim como a escola deixa de considerar a criança como um adulto e inicia o ensino progressivo, adaptado à idade do aluno, considerando sua natureza psicológica.
A Escola Nova é lugar do carácter biológico do aluno.	A autonomia do estudante é garantida, pois permite que todos os sujeitos exerçam seu direito de estudar de acordo com suas habilidades naturais/biológicas e na medida em que permitam atingir progressivamente tais habilidades, independentemente da condição econômica e social.
A Educação Nova é ordenada a partir de um mundo natural e social embrionário.	Os processos educativos devem criar um ambiente dinâmico, com conexão direta com a região e a comunidade em que a escola está inserida, considerando o ambiente social como um organismo vivo da produção e solução dos problemas e atividades desenvolvidas nas aulas, estimulando o estudo da realidade do aluno.

Fonte: Adaptação do autor a partir do Manifesto (2010).

Considerando os diferentes princípios estabelecidos pela Liga Internacional e o Manifesto dos Pioneiros, bem como suas características históricas e educacionais, houve diversos métodos com diferentes perspectivas e interesses relacionados ao Movimento Escola Nova e aos métodos ativos, mas que, de maneira geral:

Los nuevos métodos parten de la concepción del aprendizaje como un proceso de adquisición individual en que, en consecuencia, se tienen en cuenta las diferencias personales de los educandos y se realiza la adecuación del trabajo a los niveles de desarrollo infantil, respetando la personalidad del niño. Por otra parte, ponen también el acento en la idea de que la acción de educar no debe separarse de las actividades de la vida real. Los niños son estimulados a aprender partiendo de sus intereses y necesidades, observando, investigando, preguntando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas. El aprendizaje surge, pues, de la actividad, de la necesidad y curiosidad por lo que conlleva una carga importante de afectividad (FAJARDO Y CIORDIA, 2009, p.212)

Segundo estes autores, essas diferentes perspectivas enfrentaram várias dificuldades históricas de implementação nos sistemas de ensino, principalmente devido à falta de

estrutura adequada das escolas para o desenvolvimento de métodos ativos e ao desafio de transformar a cultura escolar, ainda muito focada nos métodos tradicionais de ensino. Para desenvolver vários princípios da Escola Nova era necessário, por exemplo, mobiliário flexível, jogos e livros escolares que não possuíam conteúdos de memorização, além de que o professor deveria transformar sua formação e sua prática pedagógica, deixando de ser uma autoridade que cobrasse conteúdos para ser um conselheiro que motivasse os alunos e que trabalhasse o conteúdo de acordo com as necessidades de desenvolvimento da criança e com a realidade do entorno da escola.

A respeito dos princípios gerais defendidos pelo Movimento Escola Nova, confrontaremos, nos próximos itens, as fontes destacadas de acordo com uma síntese dos principais pontos que hipoteticamente poderiam perfazer câmbios no âmbito dos gêneros textuais dos livros escolares baseados nos princípios do Manifesto dos Pioneiros (Quadro 6), entre eles: a questão da escola ativa, do mundo natural e social embrionário, da autonomia e da intuição do aluno; são temas que perpassaram nossas análises nesse capítulo. Outros dois princípios que os indícios dos manuais escolares nos permitem analisar são o de educação científica e da escola como desenvolvimento do país, que serão tratados mais especificadamente nos capítulos VIII e X, respectivamente.

7.2.1 Escola “ativa” e mundo natural e social embrionário

Escolano (2002) aponta que o principal fundamento epistemológico do Movimento Escola Nova foi o paradigma positivista, com conhecimentos teóricos e técnicos para os diferentes níveis educacionais. A "escola ativa" baseava-se no pragmatismo positivista da prática para a vida, na liberdade de aprender, na interação entre a natureza e o meio ambiente, no desenvolvimento humano derivado do darwinismo e na psicologia infantil. Com isso, a aprendizagem da criança não devia ser focada na memorização de conteúdo, mas no conhecimento prático da vida e suas necessidades, no seu tempo de aprendizagem e em atividades ou experimentos de criatividade, isto é, a criança devia "aprender fazendo". Segundo o autor, tentou-se criar uma cultura científica de educação e formação de professores com o movimento, cujo discurso seguia o sentido de modernização e filiação ao desenvolvimento das ciências modernas.

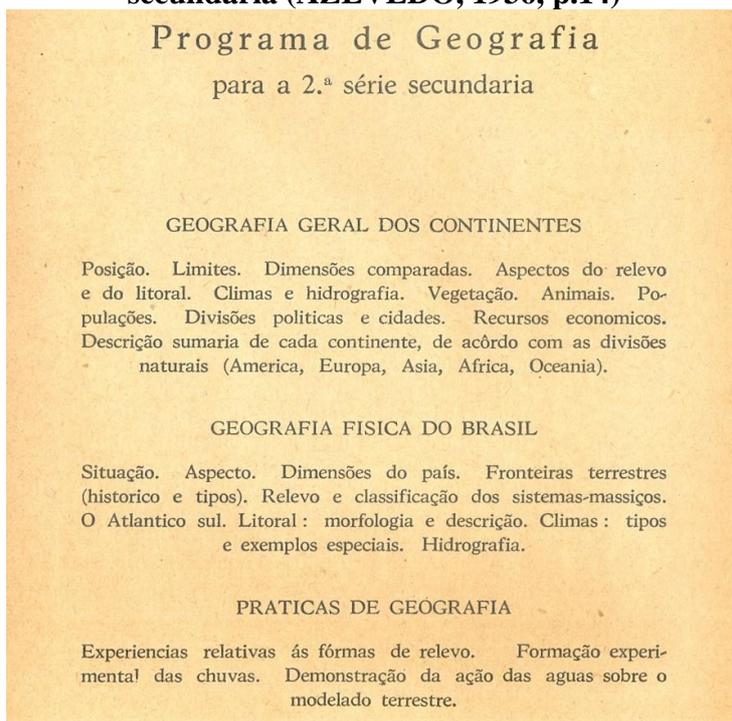
Apesar de ir além dos limites de um livro escolar pressupondo uma série de atividades práticas com os alunos como jogos, excursões e experimentos, em nossas hipóteses, baseadas em análises de livros escolares em pesquisas anteriores (PEREIRA;

GONÇALVES, 2014), a chamada “escola ativa” poderia ser materializada por mudanças nos gêneros textuais dos livros, ampliando os exercícios, os roteiros de pesquisa, a observação e os espaços para o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que, sobre as formas de recepção dessas novas linguagens nos manuais escolares, estaria de acordo ao que Escolano (2006).

No entanto, como analisamos anteriormente, os gêneros textuais dos manuais escolares de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral – mesmo inseridos no período reconhecido como sendo o auge das ideias escolanovistas no país (VALDEMARIN, 2010) –, mantiveram-se estritamente dedicados ao gênero textual descritivo explicativo, baseados em um caráter positivista dos conteúdos [como veremos no capítulo VIII], mas distante de inserir os pressupostos positivistas no âmbito pedagógico. Vale lembrar que nenhum dos manuais analisados, que estão entre os mais vendidos e utilizados no período, podem ser caracterizados como livros ativos.

Observamos também que nenhum dos livros analisados possuem exercícios, roteiro de experimentos, menções às excursões, atividades de observação e escrita ou qualquer tipo de mudança em seu gênero textual que indique, além da leitura, uma nova relação do aluno com o manual escolar. Esses indícios corroboram as perspectivas de Issler (1973) e Bittencourt (1993) de que as práticas “ativas” estiveram mais materializadas em práticas no âmbito da escola primária. Nossa pesquisa anterior, que evidenciou gêneros textuais ativos em

Figura. 20 – Programa de Geografia para a 2ª série secundária (AZEVEDO, 1936, p.14)



manuais escolares de Geografia, baseou-se também em livros escolares que eram dedicados ao ensino primário (PEREIRA; GONÇALVES, 2014).

É importante salientarmos uma diferença básica entre o que se propunha a partir da Reforma Francisco Campos (1931-32) e o que é sinalizado pelos livros escolares. Conforme a figura 20, o livro de Aroldo de

Azevedo para a 2ª série secundária (1936) apresenta o Programa de Geografia segundo a Reforma Francisco Campos. Entre os temas abordados, chamou-nos atenção a menção às “Práticas de Geografia”, que indicam a inserção de atividades e experimentações práticas no cotidiano escolar. No entanto, ao contrário do que a princípio possa parecer, este livro de Azevedo não traz qualquer exemplo, roteiro, exercício ou mesmo sugestão de atividade prática a ser proposta pelo professor ou realizada pelo aluno. Essa contradição (de mostrar as “Práticas” do Programa, dizer que atende ao programa, mas negligenciar totalmente tais “Práticas”) nos intriga, tendo em vista que, nesse aspecto, o manual de Azevedo ainda se assemelha mais a um manual com a finalidade básica de leitura, preservando a tradição livresca da Geografia Descritiva, segundo Capel (1988).

Outro princípio que estaria em decorrência da “escola ativa”, o de mundo natural e social embrionário, que pressupõe a aproximação dos processos educativos com a região e a comunidade do aluno, buscando sua realidade, é outra concepção totalmente negligenciada pelos manuais de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral. Os manuais analisados, que em suas introduções e prefácios explicitam a ideia de busca por uma Geografia como ciência de síntese, acabam, ao não mesclar seus gêneros textuais no sentido da “escola ativa”, não dispendo de aberturas, exercícios e espaços que possibilitem uma relação do conteúdo com a realidade do aluno.

Capel (1988) identificou essa característica em manuais escolares de Geografia na Espanha e assinala que, mesmo com as renovações propostas, os livros escolares mantiveram uma tradição de conteúdo voltado para uma “Geografia Geral”, e o que mais se aproximava de uma realidade do aluno era a chamada “Geografia Nacional”. Esta, porém, não incentivava o aluno a realizar a observação dos fenômenos “nacionais” em sua realidade local. Os indícios por nós analisados nos manuais de Delgado, Aroldo de Azevedo e Cabral também seguem o sentido de manter uma “Geografia Geral”, item que analisaremos com mais detalhes nos capítulos VIII e X.

Corroborando em Dallabrida (2009), essas evidências nos permitem inferir que apesar do avanço dos ideais escolanovistas no âmbito acadêmico, profissional e político nos anos de 1930 e de suas influências na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário continuou resistente às mudanças propostas: por um lado, por conta da tradição escolar de um ensino propedêutico e a escassez de professores formados para trabalhar dentro dos ideais escolanovistas; por outro, por conta da manutenção do ensino secundário como nível de ensino dedicado às elites como preparatório para o acesso ao ensino superior. Para o autor,

essas características constituíram uma espécie de impermeabilidade na educação secundária quanto à renovação dos métodos de ensino.

7.2.2 Intuição e autonomia do aluno: entre os discursos e os limites dos manuais

Pressupondo, conforme os quadros 05 e 06, que a defesa do desenvolvimento da autonomia do aluno perpassa o direito de estudar conforme suas habilidades e seu tempo, resultando num ensino prático, intuitivo e progressivo com fins de desenvolver o “espírito crítico” do aluno, poderíamos afirmar que ao evidenciarmos que os manuais escolares negligenciam o ensino ativo e a realidade do aluno, conseqüentemente, a questão da autonomia do aluno também estaria negligenciada pelos manuais analisados. Em parte, podemos considerar essa hipótese, no entanto, os indícios indicam outras possíveis interpretações que detonam descontinuidades e contradições na constituição discursiva dos livros escolares analisados.

Os vestígios encontrados nos discursos das introduções e prefácios de todas as obras indicam, sempre com teor propagandístico, que são obras “modernas”, “renovadoras” e de acordo com o “Programa Oficial”. Com exceção do livro “Geographia do Brasil”, de Delgado de Carvalho (1930), todos os manuais escolares analisados fazem menção direta ou indireta à Reforma Francisco Campos como base para a escrita do livro e seu teor “modernizador”. Em alguns manuais, aparecem indícios de que a Reforma Francisco Campos relaciona o ensino intuitivo e prático à inserção de gravuras, mapas, fotos e gráficos. Vejamos o seguinte exemplo:

[...] aparece com a mesma orientação, a mais moderna e racional possível. Evita, por todos os modos, as enumerações enfadonhas, que já tanto mal fizeram à ciência geográfica, transformando seu encanto próprio num amontoado de nomes e números, verdadeiramente merecedor da repulsa que tantos lhe costumam votar. Atende, em tudo, às exigências do programa oficial [...] O texto traz o essencial para que os alunos possam ter uma ideia exata dos assuntos que estudam. Completando-o, os mapas particulares e as numerosas gravuras procuram tornar mais acessível aquilo que a palavra escrita ou falada nem sempre pode pôr em realce [...] afim de que não sejam [as gravuras e mapas] meras ‘ocupantes de espaço’ e, sim, alguma coisa útil ao ensino, conforme o programa oficial (AZEVEDO, p.11, 1936, incursão nossa)

Esse indício desvela uma relação clara de que mapas e gravuras nos livros têm a pretensão de dar uma “ideia exata” sobre os conteúdos, o que, para nós, refere-se aos fundamentos positivistas de ensino, sobretudo pela leitura de que o uso dessas gravuras e

mapas possibilitado pelos avanços da editoração e impressão podem indicar o uso da observação e da intuição, conforme apontam Gomez y Morante (2007). Segundo estes autores, a inserção de imagens, mapas, gravuras e gráficos nos livros didáticos pelo avanço da editoração vão de encontro às conjecturas renovadoras segundo as quais ao observar uma imagem aluno é, intuitivamente, incentivado a pensar e materializar o fenômeno analisado.

Ao mesmo tempo, ao interpretar esses indícios da obra de Aroldo de Azevedo (1936) para a 2ª série Secundária, inferimos que o uso desses pressupostos de observação e intuição indicam mudanças, mesmo que pormenorizadas, no que tange ao gênero textual do manual escolar. Ao dizer que “gravuras procuram tornar mais acessível aquilo que a palavra escrita ou falada nem sempre pode pôr em realce”, Azevedo insere em seu discurso o caráter de desenvolvimento de uma certa autonomia do aluno, uma vez que é a este a quem compete a leitura dos mapas e das gravuras para ir além da aula (falada) e do próprio manual (escrito). Desse modo, o autor aponta para o contexto de inserção dos princípios escolanovistas como os identificados no quadro 06 e também propostos pela Reforma Francisco Campos. É importante frisar que todos os manuais dos três autores analisados aqui (Carvalho, Azevedo e Cabral) fazem uso desse artifício.

Considerando que desses três autores, apenas Cabral seria um autor dito “tradicional” (ROCHA, 1996), analisamos que, ao menos nesse quesito, trata-se de uma afirmação contestável, pois as obras de Cabral também apresentam elementos que convergem os pressupostos renovadores. Exemplo disso é o livro de Mário da Veiga Cabral para a 4ª série do ensino secundário (1941), que apresenta uma série de comentários em jornais sobre a publicação da obra com elogios por sua vinculação à Reforma Francisco Campos, sobretudo pelo uso de gravuras, mapas e gráficos que ajudam na “clareza das exposições da matéria, no sistema didático apresentado com precisão, sem os requifes prejudiciais que abundam em obras desse gênero, que o livro está destinado a êxito [...] Obedecendo ao programa atualmente adotado no ensino secundário, dá ao assunto explanação clara e intuitiva” – conforme publicação no Jornal do Brasil em 26 de Julho de 1934 (CABRAL, p.302, 1941).

Nesse sentido, esses indícios reforçam o ordenamento de um discurso em torno da Reforma Francisco Campos e sua proposição do uso de imagens, gravuras, gráficos e mapas (amparada pelo avanço editorial e tecnológico), como caracterizações do “moderno” e do “renovador”, utilizando as imagens como linguagens que possibilitariam um processo autônomo de desenvolvimento da intuição e da observação por parte do aluno. Vale ressaltar que, nesse contexto, Pestalozzi destacou-se pela defesa do ensino intuitivo, que, para ele, designa um processo ativo do ensino: “intuir es observar, y esta acción es una consecuencia de

la atención"(GÓMEZ, 1985, p.21). O uso desse aparato de linguagem imagética nos manuais escolares é exaltado nos livros como símbolo das renovações pedagógicas, caracterizando-se como expressões de uma “nova forma de explicar”.

No que diz respeito às gravuras (mapas, gráficos e fotografias em geral) [...] focalizam assuntos de real interesse para a boa inteligência da nossa disciplina e aparecem sempre ‘comentadas’ e ‘explicadas’, a fim de que seja atraída a atenção do aluno para o que tem diante dos olhos. É claro que aos professores competirá realçar mais ainda a importância das gravuras, de modo a que venham ter utilidade e não constituam um ‘peso morto’, dentro do livro (AZEVEDO, 1938, p.12)

Para Azevedo (1939), em seu livro destinado à 3ª série do ensino secundário, a ênfase no uso de gravuras, fotografias e mapas no sentido de “explicar” o conteúdo se dá como referência às renovações do ensino para “lhes dar vida e interesse” (AZEVEDO, 1939, p.11). Já para Delgado de Carvalho, em sua obra “Geographia do Brasil” (1930), o uso de gravuras, gráficos e mapas servem ao ensino para “complemento didático, para a execução de exercícios práticos” (CARVALHO, 1930, p.9). Esse conjunto indiciário das obras de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho aponta para um ordenamento discursivo em razão do princípio escolanovista da centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pois o uso desses artefatos (imagens e mapas) consideram a natureza psicológica dos alunos e a necessidade de uma materialidade no âmbito do conteúdo de ensino, na perspectiva dos autores.

Estes indícios denotam uma relação entre os objetivos pedagógicos do uso de imagens, permitida pelos avanços nos processos de editoração, e os princípios do Movimento Escola Nova apontados por Fajardo y Ciordia (2009), Valdemarin (2010) e pelo próprio Manifesto (2010). Porém, é necessário acrescentar que o uso de imagens e mapas, do ponto de vista financeiro e mercadológico de autores e editoras de livro escolares e no contexto de novas tecnologias inseridas no processo de impressão, significava um elemento de propaganda do próprio livro para o mercado consumidor, como um elemento chamativo ao público alvo por ser “moderno” e “avançado”.

Como já analisamos, em termos de gêneros textuais, os manuais escolares continuaram distantes dos ideais de “escola ativa” e de mundo natural e social embrionário, contradizendo os discursos dos autores em proveito de tais princípios “renovadores”. Para nós, o teor do discurso propagandístico dessa renovação – identificado nas capas, nas introduções, nos prefácios e na vinculação à Reforma Francisco Campos em contraposição às poucas renovações quanto aos gêneros textuais –, indicia o interesse comum em vender os

manuais como obras “renovadas” e “modernas”, porém, conservando os aspectos pouco renovadores que, na prática, atendiam ao corpo docente nacional que ainda apresentava resistências às mudanças propostas.

Os tensionamentos realizados a partir dos indícios dos manuais escolares analisados nos permitem concordar com Issler (1973), que, ao levantar questionamentos no que tange ao alcance que representou o lado “renovador” proposto no entremeio do Movimento Escola Nova e da orientação moderna da Geografia, afirma:

Com a reforma de 1932 temos, concomitantemente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovado preconizados pela ‘Escola Nova’ e pelas influências de John Dewey, então penetrando no Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira. Isto não foi suficiente, entretanto. A experiência da implantação, pelos resultados que traria, mostrou que tanto a falta de sincronização como a inexistência, principalmente, de um professorado dotado de plena consciência do papel da Geografia nesse processo, transformaram as intenções pretendidas e reduziram o ensino de geografia ao ministrar aulas de conteúdo nem sempre renovado (ISSLER, 1973, p.157).

Para o autor, foi no ensino primário e por meio dos “Estudos Sociais” que os pressupostos renovadores do ensino ativo se configuraram com maior representatividade. Já no ensino secundário, enquanto disciplina “pura” legitimada no currículo escolar pela Reforma Francisco Campos, a renovação permaneceu, por muito tempo, tímida, sendo extremamente propositiva e discursiva, o que na prática resultou em uma cultura livresca de conteúdos descritivos que pouco se modificou com a efetivação das propostas da Reforma Francisco Campos (ISSLER, 1973).

Desse modo, o autor analisa que:

Enquanto a escola primária se revela dotada de maior flexibilidade diante da renovação, o ensino secundário comporta-se de modo diferente. Dotado de estrutura mais rígida, funcionando em um plano onde só se avista o perfil de universidade, não encontra motivação para outro objetivo prático que não o de conduzir o estudante ao curso superior, usando como veículo o acúmulo de informações e de conhecimento (ISSLER, 1973, p.219).

Temos, portanto, que no entremeio desses processos políticos e educacionais, a disciplina se caracterizava por contradições e conciliações entre pressupostos, muitas vezes, dispares e oscilantes.

CAPÍTULO VIII

FUNÇÕES E FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR:

A CONSTITUIÇÃO DE UMA GEOGRAFIA ESCOLAR PAUTADA POR DISCURSOS POSITIVISTAS

*O que me dói não é
 O que há no coração
 Mas essas coisas lindas
 Que nunca existirão...
 São as formas sem forma
 Que passam sem que a dor
 As possa conhecer
 Ou as sonhar o amor.
 São como se a tristeza
 Fosse árvore e, uma a uma,
 Caissem suas folhas
 Entre o vestígio e a bruma.*

O que me dói não é
 Fernando Pessoa, “O Cancioneiro”

Em conformidade com a análise da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), este capítulo, assim como o capítulo anterior, dedica-se às funções e finalidades da disciplina historicamente constituídas no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar. Ao realizarmos análises no capítulo anterior, evidenciamos a inexpressiva adesão dos manuais escolares de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral aos princípios escolanovistas como a “escola ativa” e a realidade do aluno, e a descontínua adesão ao princípio de desenvolvimento autônomo da criança. Apesar dos princípios notadamente negligenciados no âmbito das obras escolares analisadas, elencamos para este capítulo um outro princípio escolanovista que, por seu lado, se expressa de maneira contundente nos livros didáticos analisados: o da educação científica ou do positivismo escolar.

Fundamentados em Chervel (1990) e Lestegás (2012), adotamos o termo “positivismo escolar” por compreendermos a natureza diferencial dos conhecimentos científicos e escolares, dando a este último status de conhecimento autônomo que possui relações, diretas ou não, com os saberes de referência (científicos), e que produzem finalidades escolares e modos de organização e ensino distintos dos conhecimentos acadêmicos, o que, na esteira desses autores, constitui uma das dimensões da cultura escolar.

Nessa perspectiva, se considerássemos apenas “positivismo” ou mesmo o termo “educação científica”, poderíamos criar a alusão de que a ciência era ensinada no ensino secundário, o que geraria contradição quanto aos pressupostos teóricos adotados por nós. Quando falamos em positivismo escolar, constatamos sua relação com os saberes de referência (científicos/acadêmicos), mas reconhecemos sua autonomia, suas próprias intencionalidades e sua própria disposição curricular como finalidades imbricadas na cultura escolar.

Como vimos anteriormente, não é possível considerar o Movimento Escola Nova como um processo educacional homogêneo e consolidado de maneira uniforme na cultura escolar. Contrário disso, reforçamos tratar-se de um movimento educacional marcado por pluralidades, oscilações e contradições em seu processo de desenvolvimento na história da educação dos mais diversos países.

Seus postulados e princípios, no entanto, foram símbolos de importantes debates que materializaram as experiências que estavam presentes na cultura escolar e na prática docente de grupos de profissionais, mesmo que de forma não homogênea e por vezes contraditória, e, em muitos casos, em coexistência com as metodologias renovadoras e tradicionais.

No Brasil, segundo os estudos de Rocha (1996), e na Espanha, segundo os estudos de Capel (1988), esse movimento de renovação pedagógica encontrou síntese e materialidade no centro da Geografia Escolar por meio dos conceitos, dos postulados e dos princípios próprios do desenvolvimento histórico da disciplina, caracterizando, assim, o movimento chamado de **Geografia Moderna**. Para a utilização do termo “**Geografia Moderna Escolar**”, nos fundamentamos também em Chervel (1990) e Lestegás (2012) reconhecendo sua autonomia, suas próprias intencionalidades e sua própria disposição curricular como finalidades embrenhadas na cultura escolar ao passo que evidenciamos sua relação com os saberes de referência (científicos/acadêmicos) de uma maneira não hierárquica.

Como vimos em nosso levantamento de teses e dissertações que trataram sobre a temática no âmbito da história da disciplina, a perspectiva da Geografia Moderna é tomada como pressuposto central das análises das pesquisas que investigaram a história da disciplina no âmbito do Movimento Escola Nova. De maneira geral, inclusive, as análises feitas nas teses e dissertações sobre a “Geografia Moderna” foram muito mais predominantes do que as que versavam sobre a “Escola Nova” no âmbito da Geografia na escola, produzindo uma retórica própria no âmbito da história da disciplina. Vale lembrar que essas análises não se deram ao acaso, pois as teses e dissertações evidenciam como o termo “Geografia Moderna” era o mais comum entre os professores da área, nos currículos e nos livros escolares.

Do ponto de vista cronológico, assim como o Movimento Escola Nova, a chamada Geografia Moderna tem ocorrido em diferentes períodos tanto no Brasil como na Europa, e com fundamentos teóricos e filosóficos muito próximos. Para Capel (1988), em nível didático e acadêmico, esse movimento de renovação da Geografia começou na Europa nas últimas décadas do século XIX, em instituições geralmente privadas e específicas que buscavam renovações, principalmente na França e Alemanha, e, posteriormente, nos demais países do continente europeu. No Brasil, esse movimento foi centralizado na figura de Delgado de Carvalho, autor de livros escolares de Geografia, entre 1913 e 1930, quando na década de 1920 esse movimento se propagou por meio de congressos, jornais e revistas, associações e comunidade de profissionais docentes, consolidando-se nas leis e currículos a partir dos anos 1930 (ROCHA, 1996).

Por fim, do ponto de vista da sistematização da Geografia enquanto ciência, a “Geografia Moderna” simbolizou o processo de superação da chamada “Geografia Clássica”, matéria caracterizada pela diversidade dos saberes provenientes de viagens, textos literários, curiosidades, relatórios administrativos, conhecimentos cartográficos, descrições de lugares exóticos e listas de nomenclaturas dos fenômenos naturais e humanos, porém, segundo Moraes (1990), sem qualquer sistematização científica, sem método e sem um objeto único de análise, padrão que perdurara até o fim do século XVIII.

A partir de então, a Geografia Moderna acadêmica tornou-se o símbolo da sistematização da ciência geográfica como “ciência de síntese”, processo que, segundo Moraes (1989), consolidou-se ao longo do século XIX, na Alemanha, e depois na França, por meio do paradigma positivista pautado no empirismo e na observação, e, sobretudo, como busca pela definição de um objeto de análise central e de um método próprio que pudessem consolidá-la como uma ciência socialmente reconhecida. Assim, estabeleceu-se uma série de princípios,

Estes princípios, formulados a partir da pesquisa de campo, seriam conhecimentos definitivos sobre o universo de análise, que o geógrafo não poderia deixar de lado em seus estudos. (...) A saber, são eles, para ficar apenas nos mais expressivos: O ‘princípio da unidade terrestre’ - a Terra é um todo, que só pode ser compreendido numa visão de conjunto; o ‘princípio da individualidade’ - cada lugar tem uma feição, que lhe é própria e que não se reproduz de modo igual em outro lugar; o ‘princípio da atividade’ - tudo na natureza está em constante dinamismo; o ‘princípio da conexão’ - todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se inter-relacionam; o ‘princípio da comparação’ - a diversidade dos lugares só pode ser apreendida pela contraposição das individualidades; o ‘princípio da extensão’ - todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; o ‘princípio da localização’ - a manifestação de todo fenômeno é possível de ser delimitada. [...] Deve-se ressaltar que a ideia de princípio é bastante cara

ao pensamento positivista, o que reafirma o juízo de que a Geografia deve sua unidade a um fundamento comum com esta corrente filosófica (MORAES,1990. p.25-26).

A sistematização da Geografia enquanto ciência possibilitou a superação do paradigma descritivo herdado da sua vertente Clássica, buscando estabelecer explicações e causas dos fenômenos naturais e humanos, bem como identificar as relações entre o homem e o meio. É importante frisar que, no âmbito de análise da Geografia escolar, a Geografia Clássica é comumente chamada pela historiografia de “Geografia Tradicional”, pressupondo os métodos tradicionais de ensino e contrapondo-se à “Geografia Moderna”.

Diante desse quadro histórico e epistemológico de sistematização da Geografia enquanto ciência, e de sua difusão nos mesmos períodos de divulgação dos ideais escolanovistas, questionamos: quais as relações entre essa sistematização da Geografia Acadêmica com a construção de um positivismo escolar, ambos no seio dos movimentos renovadores da Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar?

A geografia escolar não foi uma matéria isolada desse processo de discussão, renovação e mudanças causadas pelo Movimento Escola Nova e pela Geografia Moderna. Considerando o caráter de autonomia das disciplinas escolares apontados por Chervel (1990) e Goodson (1990), e dos indícios que serão analisados a seguir, estabelecemos como conjectura narrativa/interpretativa que: *nos entremeios que configuram o Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna Escolar, o positivismo escolar caracterizou-se como princípio centralizador da renovação educacional valendo-se dos discursos cientificistas que constituíram conjunturas hegemônicas ditas “modernas” para a disciplina de Geografia no ensino secundário.*

8.1 O CIENTIFICISMO COMO GUIA DE UMA MODERNIZAÇÃO

O paradigma positivista impulsionou grande influência sob as ciências naturais e humanas ao longo do século XIX. O trabalho de Darwin teve grande ressonância no nível científico e filosófico no desenvolvimento de todas as disciplinas, constituindo o paradigma da “ciência moderna” e modificando seus postulados e métodos, inclusive no âmbito da Geografia. Segundo Beltrán (1995), esse processo provocou mudanças não só na concepção da ciência, como também influenciou uma corrente de pensamento baseada na defesa da superação da educação tradicional por meio da educação de cunho positivista: ensinar conteúdos científicos seria, então, a forma de superar o chamado ensino “tradicional”.

Para Beltrán (1995), no ensino de Geografia materializou-se o interesse pela divulgação do conhecimento científico-natural aliado à defesa de uma moral nacionalista, que, por seu lado, esteve relacionada às necessidades do desenvolvimento industrial de países, inclusive o Brasil, e, também pela contribuição para a melhoria da formação da classe trabalhadora – que precisava de qualificação para novas demandas e uma formação geral para novos objetivos sociais e nacionais. O autor enfatiza não se tratar da defesa do ensino da ciência propriamente dita, mas da introdução de aspectos do método científico no ensino, dando:

[...] a la observación y a la inducción un extraordinario valor educativo, como disciplina mental, que permite al hombre aplicar el método científico a las necesidades de la vida. Del contenido de la ciencia han de seleccionarse los conocimientos útiles para adquirir los primeros rudimentos, que deben tener un carácter eminentemente práctico, partiendo de los hechos y de los objetos que rodean al niño (BELTRÁN, 1995, p.77).

Apesar de Beltrán (1995) assinalar que o interesse dos renovadores não fosse o de introduzir o ensino da ciência propriamente dita, os indícios que levantamos a partir da análise dos manuais escolares de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral, indicam a constituição de conteúdos escolares que se dizem “científicos” como um discurso predominante em todos os manuais analisados no período. Novamente, é importante ressaltar

Figura. 21 – Conteúdo de urbanização (CABRAL, 1933, p.62)

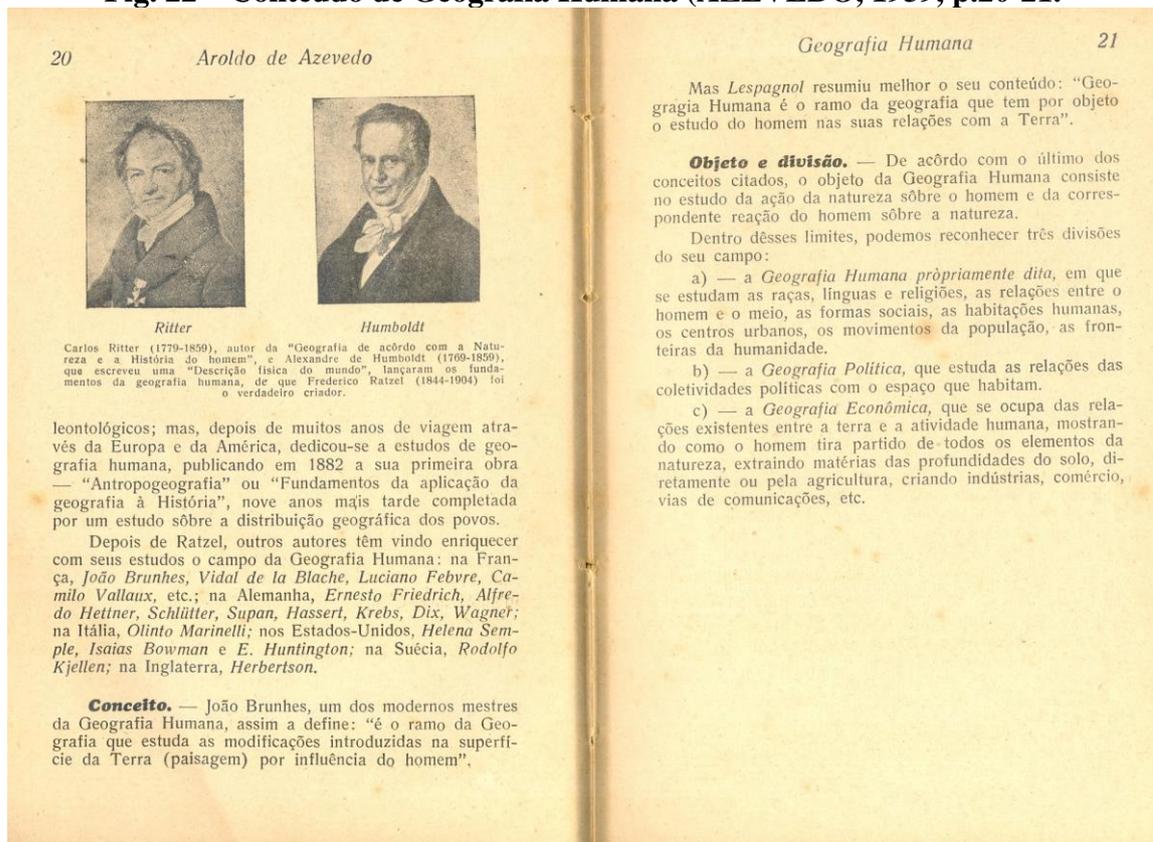


que o teor propagandístico observado nas introduções, capas e prefácios dos livros analisados, a natureza “moderna” do livro estava diretamente ligada à sua filiação ao discurso de defesa do conteúdo “científico” como superação do ensino dito “tradicional”. Ao contrário do que aponta Beltrán (1995), os manuais escolares analisados optam por pautar uma espécie de síntese da ciência moderna como conteúdo seriado no livro escolar, caracterizando o que chamamos por cientificismo.

Na figura 21, extraída da obra para o ensino secundário “Terceiro Anno de Geographia”, de Mário da Veiga

Cabral, a referenciação em Ratzel aparece diversas vezes, como no segundo parágrafo da figura. É importante salientar que, em seu prefácio, o autor deixa claro que a obra é atualizada segundo as orientações modernas propostas pela Reforma Francisco Campos, sinalizando, com isso, o uso de elementos “científicos” em sua obra. Esses rastros também são encontrados nas obras de Delgado de Carvalho (1930; 1935; 1936). Nelas, o autor realiza diversas citações a Vidal de La Blache e Ratzel para justificar sua adesão à “Geografia Moderna” e ao método científico. A nosso ver, esses indícios permitem inferir que, para legitimar sua obra como “moderna” e “renovadora”, os autores empregam a análise dos fenômenos a partir dos autores da Geografia Acadêmica em sistematização, sobretudo aos que se encontravam ligados ao paradigma da Geografia Moderna como Ratzel e La Blache, como apontam Capel (1988) e Moraes (1990).

Fig. 22 – Conteúdo de Geografia Humana (AZEVEDO, 1939, p.20-21.

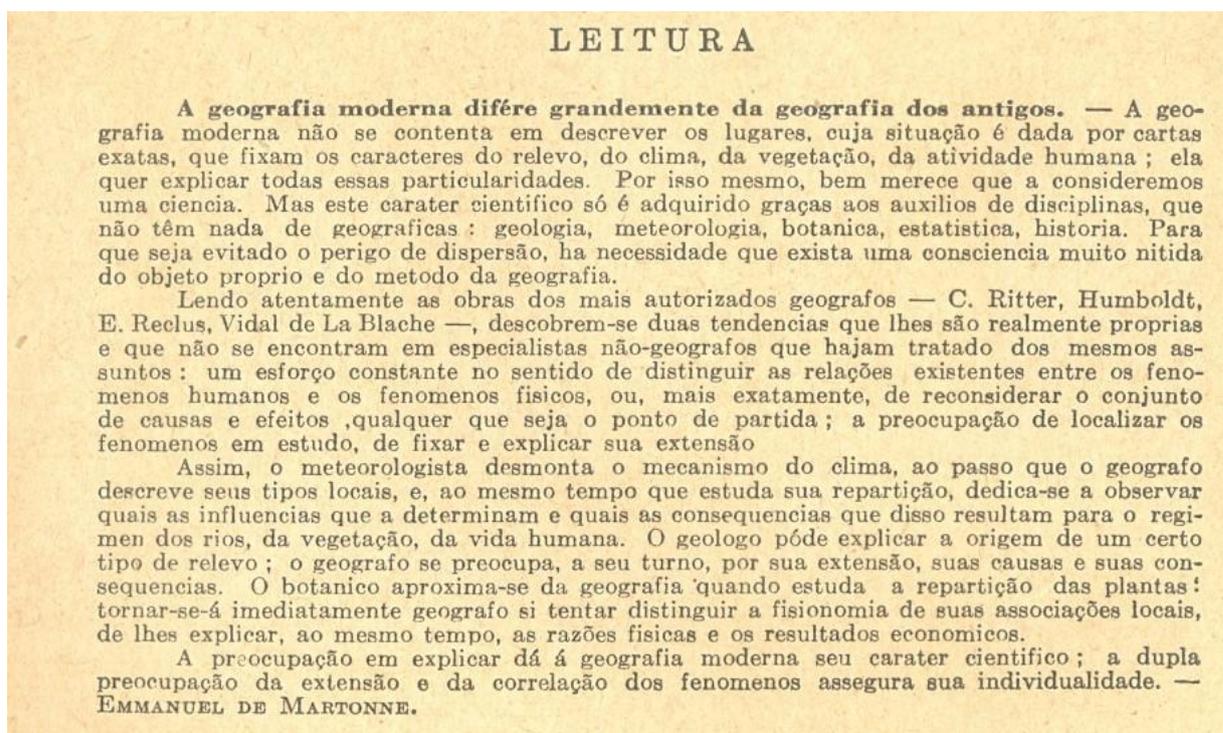


Expresso pela figura 22, o exemplar do livro “Geografia para a 3ª série Secundária”, de Aroldo de Azevedo (1939) corrobora os demais indícios ao versar, em seu primeiro capítulo – a respeito dos estudos de Geografia Humana –, um certo saudosismo aos “nomes” e às imagens da ciência geográfica, aos conceitos científicos e suas divisões. Buscando realizar uma síntese da história do pensamento Geográfico, ao nosso ver, o autor enfatiza o discurso

pela defesa de um positivismo escolar, sendo este uma manifestação da própria ciência e de sua história na escola. Baseado em uma tentativa de fazer/mostrar cientificidade numa obra didática, esse discurso infere o que é analisado por Goodson (1990) no sentido de que, em busca de uma sistematização da própria ciência, a escola e sua cultura passam a ser utilizadas como mecanismos de legitimação discursiva perante a sociedade do próprio conhecimento científico, que, neste caso, é posterior ao conhecimento escolar de Geografia estabelecido no currículo desde meados do século XIX.

Em outra obra, na introdução do seu manual escolar para a 5ª série secundária, Azevedo (1937) não só cita uma série de autores vinculados à Geografia Moderna de cunho científico como deixa clara sua defesa e vinculação a esses princípios, adotando o discurso positivista de ensino para o qual a Geografia deve ser ensinada enquanto ciência. Em um dos textos que o autor nomeia como “atividade de leitura”, há mais indícios desse processo de constituição do positivismo escolar. Vejamos:

Fig.23 – Atividade de Leitura (AZEVEDO, 1937, p.22)



Conforme a figura 23, Azevedo (1937) propõe uma atividade de leitura a ser realizada pelos alunos da 5ª série do ensino secundário sobre os conceitos e a história da Geografia Moderna. Esses indícios marcam uma concepção de Geografia pautada no teor “científico” a ser tratado em sala de aula a partir do livro didático, e fundamentam a noção de

que a Geografia seja auxiliada por outras disciplinas como geologia, astronomia, meteorologia, botânica, história e etc. Para o autor, o que torna a Geografia uma disciplina científica é sua capacidade de explicar “a dupla preocupação da extensão e da correlação dos fenômenos”. Concebida dessa maneira – mesmo que esses fenômenos sejam objetos de outras disciplinas –, a Geografia Moderna, legitimada pela concepção positivista, se difere da “geografia antiga” por se tratar de um modelo de explicação que supera a extensão (localização) dos fenômenos buscando a correlação (entre homem e meio).

O autor indicia o regionalismo como cerne dessa proposta renovadora da Geografia, e o Método Regional seria o novo modelo explicativo dos fenômenos geográficos. Ressaltamos que essa questão terá uma atenção pormenorizada na análise que realizaremos no capítulo X. Com isso, e a partir dos indícios explicitados, é possível dizer que os autores buscam utilizar a referência da “ciência” não só como meio de legitimar o trabalho, mas também como justificativa de “renovação”.

Parece-nos claro que a filiação ao conceito de Geografia Moderna e suas renovações – evidenciadas nas obras analisadas de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral –, assim como algumas outras características embrenhadas na tradição do ensino geográfico desde o século XIX também corroborem a configuração do positivismo escolar e seu cientificismo.

A concepção “tradicional” do ensino de Geografia propôs uma ordem lógica de exposição, que parte dos conteúdos da geografia geral, estudo do globo e astronomia; seguidamente, os conteúdos matemáticos, físicos e estudos dos limites territoriais, para, enfim, chegar à geografia descritiva. Nessa concepção, a Geografia é uma disciplina de observação, baseada no uso de globos, mapas e da palavra memorizada, sendo uma matéria puramente visual (CAPEL, 1983).

Apesar de ter uma certa relação com o desenvolvimento da sistematização científica da Geografia, especialmente quando analisamos a questão da renovação pedagógica no ensino primário e secundário, a Geografia Escolar também conservou diversos conhecimentos tradicionais ao longo do tempo. Estes, muitas vezes ausentes no desenvolvimento da própria ciência geográfica, eram então, conhecimentos próprios da tradição escolar na disciplina. Deste modo:

Durante toda la edad moderna la geografía fue entendida principalmente como una disciplina matemática mixta, que se ocupaba del estudio astronómico de la Tierra y la determinación precisa de lugares y posiciones en la esfera terrestre. El diseño de mapas y cartas náuticas exigía conocimientos de geografía y matemáticas [...] a principio de la centuria siguiente [siglo XIX] la antigua ciencia geográfica tenía ya poco que decir

en el estudio matemático de la esfera terrestre, y su campo de acción se había desplazado hacia la descripción de regiones y países” (CAPEL, 1988, p.8-9, inclusão nossa).

Apesar do distanciamento ocorrido no nível científico da Geografia – se considerarmos sua relação com o conhecimento astronômico e matemático em níveis escolares –, esse processo não provocou mudanças imediatas no ensino da matéria. Segundo Capel (1988), as ciências da Terra ainda não possuíam espaço no currículo, exceto pela disciplina de Geografia que já possuía tradição no ensino desse conhecimento, mantendo-os nos livros escolares e nos planos de estudos geográficos. Com isso, a Geografia Escolar manteve uma função educativa do ensino do conhecimento tradicional, mesmo quando os processos de renovação começam a propor mudanças.

Gómez e Morante (2007) analisam a questão da relação entre o conhecimento tradicional da geografia escolar e as mudanças trazidas pelos processos de renovação do final do século XIX e início do século XX, e caracterizam a cultura escolar como uma dinâmica de oscilações, mudanças e continuidades na Geografia ao longo desse período de propostas e discursos renovadores.

Especialmente no que toca aos manuais escolares de Azevedo (1937) e Cabral (1935) dedicados à 5ª série do ensino secundário, e ao manual “Geografia Elementar para o ensino secundário” de Delgado de Carvalho (1936), observamos a manutenção dos conteúdos de astronomia e matemática, já tradicionais no ensino de Geografia no Brasil desde o século XIX, conforme aponta Rocha (1996). Os livros de Azevedo e Cabral, inclusive, dedicam mais de 150 páginas cada um a esses conteúdos, indicando que os tempos aplicados a esses conteúdos em sala de aula representassem mais de um terço da carga horária anual dispensada à disciplina de Geografia na 5ª série secundária. Nesse sentido, por que esses manuais escolares mantêm um conteúdo dito “tradicional” se os seus autores vendem seus livros dizendo-se renovadores?

A permanência de conteúdos voltados à Cosmografia e à Astronomia, conforme a presença desse conteúdo ilustrada pelas figuras 24 e 25, bem como o dado de que este conteúdo estende-se por mais de 170 páginas do livro de Cabral, denotam traços de uma linguagem que poderia representar uma “cientificidade” própria à Geografia, que ainda se constituía como uma disciplina em expediente de ascensão e sistematização no Brasil, tanto no âmbito acadêmico como no âmbito escolar. É importante salientar que a disciplina Geografia, conforme afirma Moraes (1989), passava por um momento de sistematização

generalizada, de busca por um “objeto” que lhe fosse próprio e pela organização de um corpo profissional na área, tanto em nível acadêmico como escolar.

Fig. 24 – Conteúdo de Movimentos Terrestres (CABRAL, 1935, p.22)

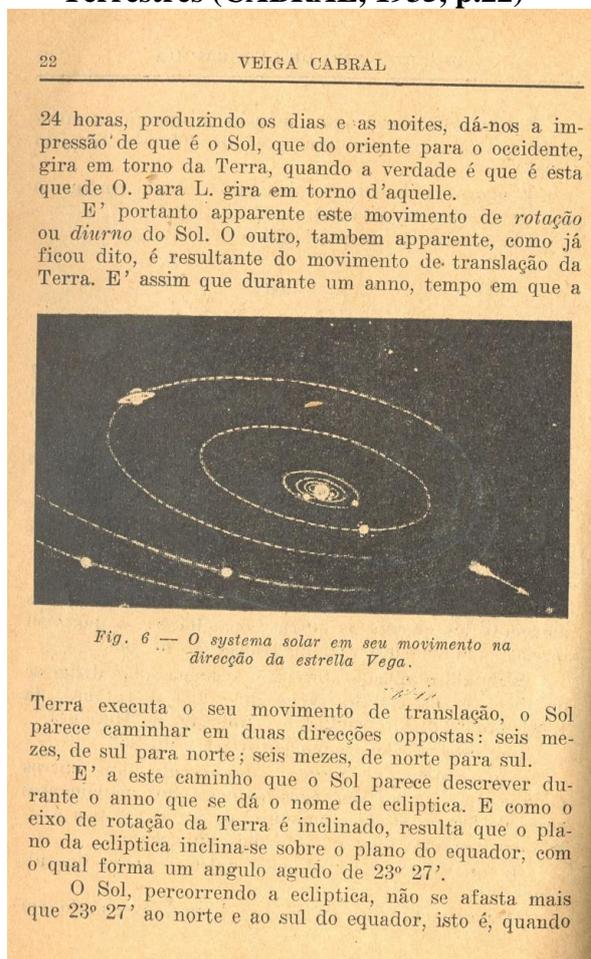
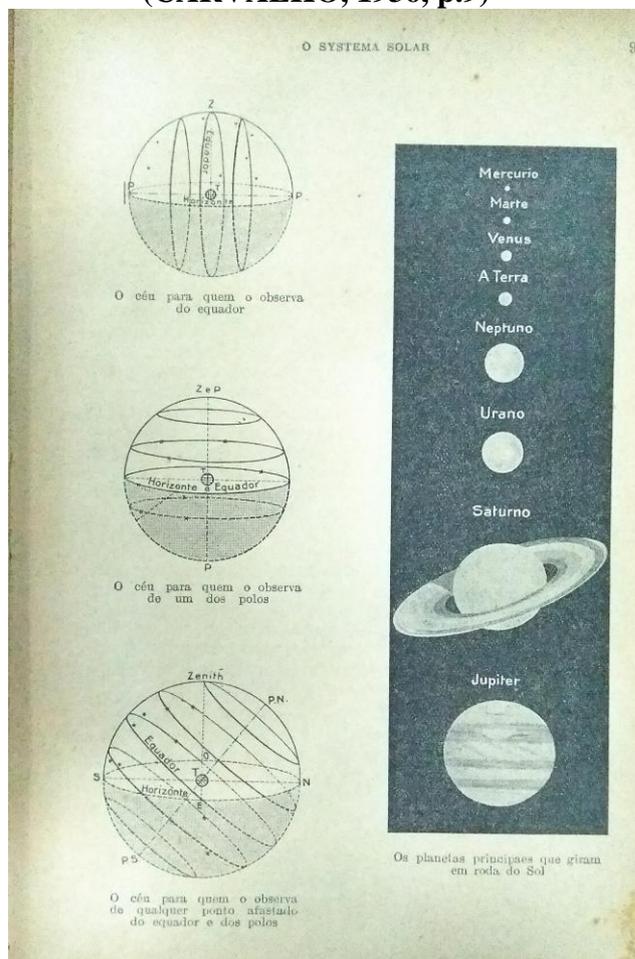


Fig. 25 – Conteúdo de Planetas (CARVALHO, 1936, p.9)



Baseados nos indícios de manutenção da Astronomia e da Cosmografia, como nos exemplos das figuras 24 e 25, inferimos que se esse processo se deve tanto à manutenção de uma vulgata escolar, quanto de um subterfúgio linguístico-discursivo de legitimação “científica” da Geografia na escola. Primeiramente, enquanto vulgata da cultura escolar, pois a manutenção da Astronomia e Cosmografia no ensino secundário indica que havia o interesse de que fossem conservados os conteúdos já tradicionalmente estabelecidos na área, até porque sua não manutenção poderia ser questionada pelo corpo docente que utilizaria esse livro, docentes estes, muitas vezes, ainda adeptos de uma Geografia dita “tradicional” no ensino. Com efeito, é desse modo que esses conteúdos mantêm no cotidiano da escola por meio do livro e seu manuseio.

Ao mesmo tempo, enquanto a Geografia Acadêmica discutia o dilema do “objeto” da ciência, fazia-se necessário utilizar conteúdos e linguagens que, conforme aponta Capel (1983; 1988), remetessem às disciplinas a confiabilidade “científica” exigida pela sociedade. Esse conjunto indiciário e teórico nos indica, então, que a manutenção desses conteúdos também atendia a uma finalidade “científica”, sendo esta uma manobra discursiva para atender às demandas “científicas” do período. Assim, manter no currículo conteúdos como os de Astronomia e Matemática auxiliava a legitimação de uma Geografia com base científica, sobretudo no contexto de uma crise pela busca de um objeto e de sua ciência (MORAES, 1990).

Outro aspecto que manifesta a constituição do positivismo escolar é a utilização de sistemáticas de classificação dos fenômenos, conforme os exemplos abaixo:

Fig. 26 – Classificação étnica (CARVALHO, 1935, p.51)

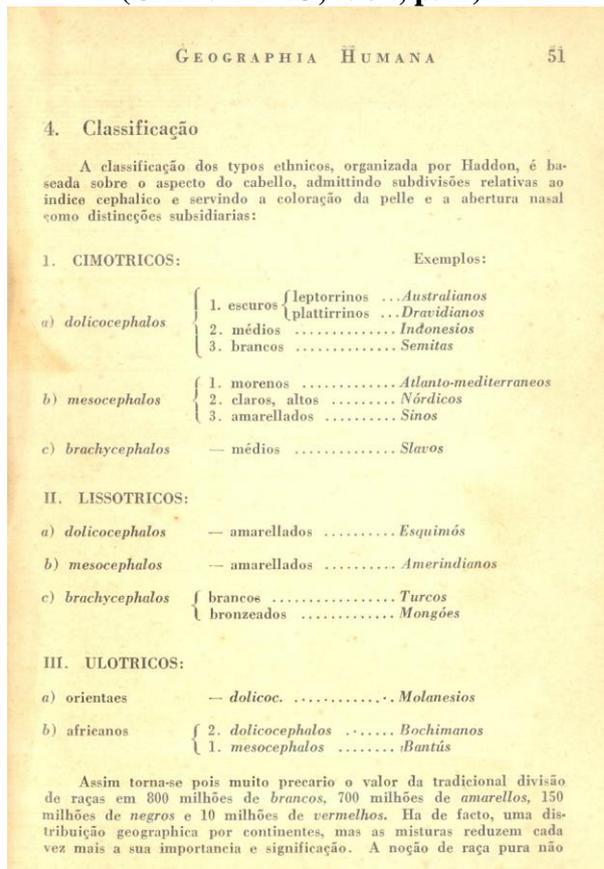
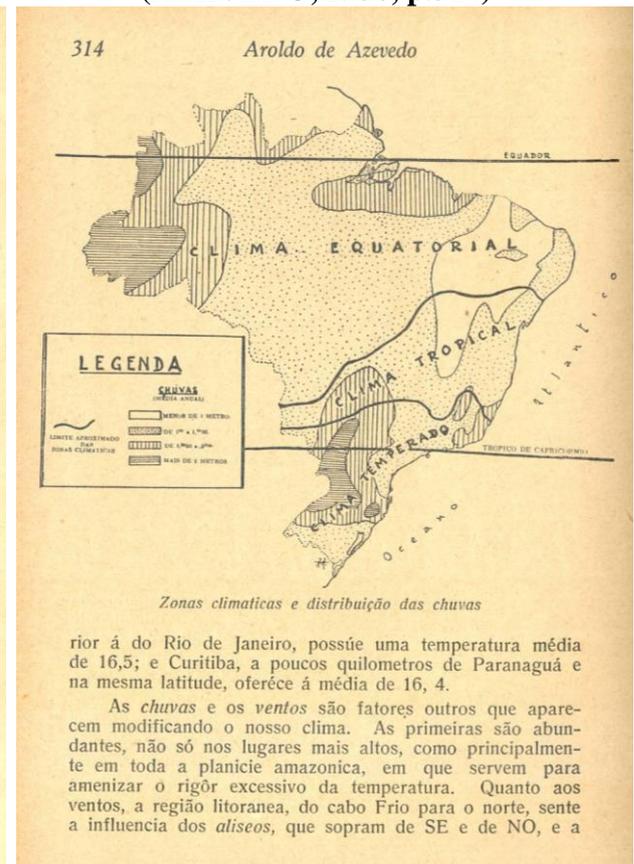


Fig. 27 – Classificação Climática do Brasil (AZEVEDO, 1936, p.314)



A apresentação de classificações, conforme apresentamos nas figuras 26 e 27, significam, segundo Capel (1988) e Beltrán (1995), uma vinculação da Geografia Moderna Escolar às renovações de caráter positivista no ensino. Tendo em vista as famosas listas de

fenômenos humanos e naturais repletas de nomenclaturas a serem memorizadas no âmbito de um ensino dito “tradicional”, os processos classificatórios, segundo estes autores, poderiam substituir as listas de cunho “tradicional” por novas formas de organizar os conteúdos e os conceitos, qual seja: por meio de uma ordem metodológica, utilizando o determinismo como pressuposto classificatório dos fenômenos, e conferindo ao manual escolar uma forma “moderna” de expor o conteúdo.

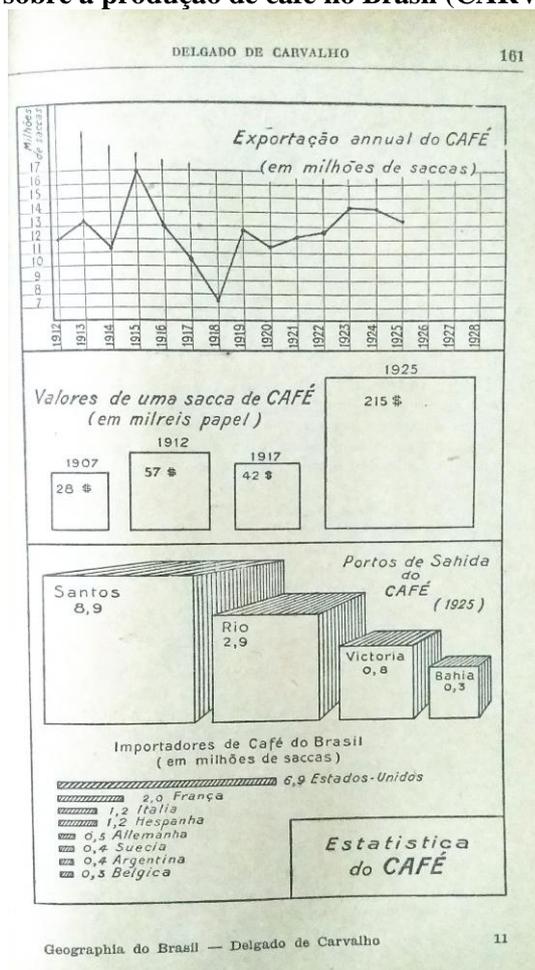
Além dos manuais de Delgado e Aroldo de Azevedo, essas classificações, também presentes nos livros de Cabral, não se constituem como elementos homogêneos inseridos nos livros didáticos analisados. Como veremos no capítulo IX, ainda há uma série de elementos conservadores e ditos “tradicionalistas” que serão mesclados com essas linguagens ditas “renovadoras” no âmbito do ensino.

Outro artefato linguístico utilizado na legitimação do positivismo escolar é o uso da linguagem gráfica e matemática para expressar os fenômenos geográficos. Vejamos os exemplos abaixo:

Fig. 28 – Conteúdo sobre a produção de café no Brasil (AZEVEDO, 1939, p.130)



Fig. 29 - Conteúdo sobre a produção de café no Brasil (CARVALHO, 1930, p.161)



Conforme mencionamos anteriormente, as imagens, os gráficos e os mapas se inserem no contexto de renovação pedagógica entremeadas pelo Movimento Escola Nova e pela Geografia Moderna Escolar. No entanto, os indícios ilustrados nas figuras 28 e 29 despontam como exemplos de uma linguagem gráfica e matemática que, além de expressarem um aspecto que remete à intuição do aluno no processo de ensino, reflete o discurso de legitimação de um ideal de positivismo escolar na Geografia. Por meio da linguagem gráfica e matemática na demonstração e explicação dos fenômenos territoriais, a Geografia Escolar Moderna ganha “legitimidade científica”. A introdução dessas linguagens gráficas e matemáticas possibilitaram a sistematização de conteúdos para além de sua descrição textual, mobilizando o raciocínio lógico, a observação e a intuição do aluno que pode interpretar tal dado, mesmo com as referências descritivas do autor do manual escolar.

CAPÍTULO IX

FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR:

ASPECTOS DE UMA “MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA” NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR

A história nega as coisas certas. Há períodos de ordem em que tudo é vil e períodos de desordem em que tudo é alto. As decadências são férteis em virilidade mental; as épocas de força em fraqueza do espírito. Tudo se mistura e se cruza, e não há verdade senão no supô-la.

Fernando Pessoa
A história negas as coisas certas.
Livro do Desassossego

Baseado nos nossos pressupostos de análise no âmbito da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990), este capítulo pretende analisar os “funcionamentos” do processo de constituição da disciplina no âmbito dos movimentos renovadores. Vale lembrar que, segundo Chervel (1990), a investigação no âmbito da História das disciplinas escolares pressupõe o estudo da sua gênese, das suas finalidades/funções e do seu funcionamento para que se compreenda a estrutura interna da matéria escolar e seus processos históricos. Nesse sentido, entendemos como funcionamento desse processo de constituição da matéria escolar os modos de organização dos conteúdos, os conteúdos propriamente ditos, e como as características específicas da disciplina se ordenaram no âmbito da cultura escolar.

Buscando compreender os modos como se coordenaram os conteúdos curriculares e seus ordenamentos discursivos a partir dos manuais escolares, temos como conjectura narrativa/interpretativa que: *no âmbito da cultura escolar promovida pelos manuais escolares analisados, os entremeios do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar constituíram movimentos de renovação pedagógica limitados a alguns aspectos em coexistência com as manutenções da tradição livresca da escola dita “tradicional”, que caracterizam o funcionamento da disciplina escolar por meio de uma “modernização conservadora” nesse período.*

A contextualização do que queremos dizer com “modernização conservadora” exige que retomemos algumas características do âmbito político e curricular no período que elegemos para análise (1930-1941). Diante do contexto histórico pós “Revolução de 30” –

caracterizado pelo autoritarismo político e pela política econômica progressista de industrialização e urbanização –, o governo de Getúlio Vargas necessitava de uma remodelação do ensino que atendesse aos anseios do Estado nacionalista que começava a se consolidar.

Nesse sentido, a “Reforma Francisco Campos”, cujo nome se remete ao primeiro ministro da Educação e Saúde Pública do país [sendo este também o executor da reforma], foi o primeiro conjunto de ações do então governo provisório para nortear a educação no país. Essas ações se caracterizam, basicamente, pelo:

aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Para o autor, no que tange ao ensino secundário, o conjunto de decretos de Francisco Campos rompia com uma série de estruturas fixadas ao longo do tempo na educação escolar brasileira e simbolizavam o princípio “renovador” e “modernizador” da educação para a época. No entanto, para Dallabrida (2009), essas transformações significaram uma ampliação dos modos de controle e disciplina do processo de escolarização brasileiros.

Para Saviani (2008), a Reforma Francisco Campos foi a primeira reforma que conferia uma nacionalização das normativas para a educação no país, visto que, até então, as reformas educacionais normativavam apenas as instituições federais de ensino e, indiretamente, influenciava os sistemas estaduais e particulares de ensino, mas não os regulamentava.

Ao tensionarmos essa realidade constituída historicamente, consideramos que seja importante salientar o interesse autoritário em relação a uma centralização e nacionalização do ensino, que, por um lado, se constituía como uma forma de regulamentação e de proposição de política de Estado para a educação, e, por outro, sintetizava um processo de disciplinarização da educação e o cerceamento da pluralidade por meio da homogeneização de uma política pública nacional.

Nesse sentido, Saviani (2008) afirma que com a Reforma Francisco Campos houve uma “modernização conservadora”, que nada mais era do que uma representação típica das alianças políticas realizadas pelos vários setores que apoiavam Getúlio Vargas nas tessituras

políticas que compunham as forças de controle do Estado e, principalmente, a manutenção de Getúlio Vargas no poder. Dessa forma:

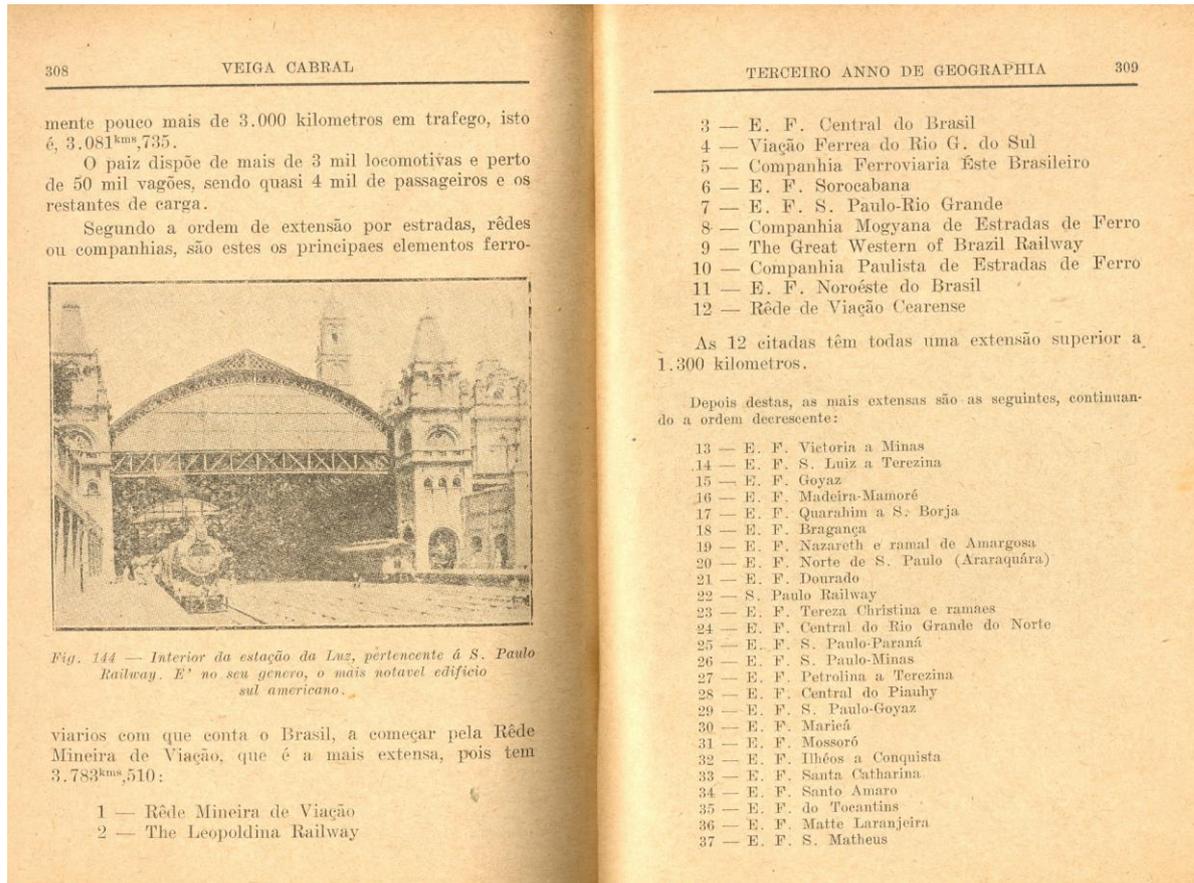
Para Campos, aderir à Escola Nova não significava renunciar à ‘recuperação dos valores perdidos’, tarefa que, a seu ver, teria de ser desempenhada pelo ensino religioso. Dir-se-ia que a ‘modernização conservadora’, conceito que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder, enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora (SAVIANI, 2008, p.270-271).

Para o autor, enquanto a reforma Francisco Campos assumia os pressupostos da Escola Nova para os ideais nacionalistas de ensino, o projeto de poder de Vargas buscava conciliar interesses religiosos e conservadores, e, ao mesmo tempo, econômicos e liberais. No interior do processo de conciliação de interesses em benefício da manutenção e da ampliação do poder estatal, a cultura escolar entremeia as múltiplas continuidades e rupturas que a tornam, do ponto de vista analítico, um processo histórico complexo.

Com efeito, no que tange pensarmos uma “modernização conservadora” dos discursos, das intencionalidades e dos conteúdos que organizam o funcionamento da disciplina escolar entremeada pelo Movimento Escola Nova e pela Geografia Escolar Moderna, buscamos uma espécie de transposição ao conceito apresentado por Saviani (2008). A partir dos vestígios e indícios já analisados nos capítulos a respeito da gênese e das finalidades da constituição da Geografia Escolar no período analisado, já poderíamos identificar uma série de elementos que representam continuidades e permanências (conservadoras) em coexistência com renovações as pedagógicas e de conteúdo (modernizações).

Ainda que, a nosso ver, tais indícios já corroborem nossa conjectura narrativa/interpretativa apontando uma “modernização conservadora” na constituição histórica da Geografia Escolar nos livros didáticos do período analisado, optamos por dar uma atenção pormenorizada a partir de mais indícios, como os da figura abaixo:

Fig. 30 – Conteúdo de “Estradas de Ferro” (CABRAL, 1933, p.308-309).



Conforme vimos no capítulo anterior, Cabral (1933) realiza diversas menções ao caráter “científico” de sua obra, adequando-a, sobretudo, aos postulados “modernos” da Reforma Francisco Campos. Porém, é notório que em diversos momentos, como os dos indícios presentes na figura 30, que o autor se valha de estratégias textuais típicas do enciclopedismo. No caso da figura 30, de conteúdo para a 3ª série do ensino secundário, temos uma listagem das 12 maiores linhas férreas do país, uma lista de nomes que remetem à então criticada maneira dita “tradicional” de exposição do conteúdo, possibilitando a interpretação de que esses dados precisam ser lembrados e memorizados pelo aluno. Obviamente, essa abordagem também estaria a cabo da forma como o professor trabalharia esse conteúdo com seus alunos. Contudo, o que analisamos aqui é a representação discursiva que essa linguagem possa ter no âmbito da configuração da Geografia Escolar Moderna, visto que ela não se adequa aos princípios ditos “renovadores” que o autor tanto comenta na introdução da obra.

Nesse sentido, considerando que Cabral (1933) faz uso de várias dessas listas em diferentes conteúdos e momentos dos seus livros – tanto esse do exemplo da figura 30 como

em manuais escolares para os outros anos do ensino secundário (CABRAL, 1935; 1941) –, o conjunto indiciário reforça a conjectura que conforma uma “modernização conservadora” no âmbito do funcionamento da Geografia Moderna Escolar entremeada pelo Movimento Escola Nova, reforçando, por conseguinte, que várias organizações de conteúdo permaneceram conservadoras em meio aos discursos renovadores.

Estimamos que essa característica presente na obra de Cabral (1933) preceitue a caracterização feita por Rocha (1996) e Albuquerque (2011): de que este autor era considerado conservador e suas obras atendiam ao público de professores que ainda estavam vinculados ao ensino dito “tradicional”. No entanto, identificamos essas continuidades também nos vestígios que se manifestam nas obras de autores ditos “renovadores” pela historiografia da disciplina, como Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, conforme figuras abaixo:

Fig. 31 – Conteúdo de “Geografia Comparada” (AZEVEDO, 1936, p.50)

50 *Aroldo de Azevedo*

Dos peixes que vivem nas aguas americanas, precisam ser postos em destaque: o *salmão*, o *bacalháu*, o *arenque*, a *truta*, etc. nas regiões septentrionais; e o *pirarucú* da Amazonia, de tamanho avantajado.

Resta mencionar a riqueza em potencia das QUÉDAS DAGUA. Calculam-se em 125 milhões de cavalos-vapôr as reservas existentes no continente americano, o que lhe garante o 2.º lugar no mundo, nesse particular. Tres são os países melhor servidos de força hydraulica: o Brasil, com 50 milhões de H. P.; os Estados-Unidos, com 35 milhões de H. P.; e o Canadá, com 20 milhões de H. P.

DADOS ESTADÍSTICOS

SUPERFICIE COMPARADA DAS PARTES DO MUNDO:	EM KMS.²
Asia	44.000.000
America	42.000.000
Africa	29.000.000
Europa	10.000.000
Oceania	9.000.000
Antartida	5.000.000

MAIS ALTAS MONTANHAS DA AMERICA:	EM METROS
Aconcagua	7.000
Sorata	6.500
Porongo	6.500
Ilimani	6.400
Chimborazo	6.400
Mac-Kinley	6.240
Caiambé	6.100
Misti	6.100
Copiapó	6.000
Cotopaxi	5.950
Logan	5.861
Tolima	5.584
Orizaba	5.550
Santo-Elias	5.507
Popocatepetl	5.450
Brown	4.875
Whitney	4.540
Branco	4.410
Rainier	4.400

Fig. 32- Conteúdo de “Imigração” (CARVALHO, 1935, p.135)

GEOGRAPHIA HUMANA 135

Grã-Bretanha — 260.000 emigrantes (para as suas colônias, Australia, Canadá e Africa do Sul).
 Russia — 245.000 emigrantes (para a Siberia).
 Austria-Hungria — 230.000 emigrantes (para os Estados-Unidos e America do Sul).
 Hespanha — 80.000 emigrantes (para a America latina).
 Allemanha — 27.000 emigrantes (para os Estados-Unidos e Brasil).
 Portugal — 25.000 emigrantes (para o Brasil e colônias).
 Suecia, Noruega, etc., tambem enviaram colonos.

Quanto aos países de imigração, vinham em primeiro lugar os *Estados-Unidos*, que recebiam annualmente pouco menos de um milhão de immigrants, absorvendo, por conseguinte, a maior parte dos contingentes migratorios da Europa. Seguiam a *Republica Argentina* com cerca de 250.000 immigrants por anno, o *Canadá* com 180.000, e a *Australia* com 166.000.

Quanto ao *Brasil*, só nos tres ultimos annos antes da guerra tinha passado 100.000 immigrants por anno.

III. — COLONIZAÇÃO

I. O problema migratorio actual

Um novo periodo se abriu para a emigração entre a época das guerras de Napoleão e a da Grande Guerra. Foi um periodo de *redistribuição politica dos territorios*. Emquanto os lombardos, nos tempos das grandes invasões, tinham despejado apenas 60.000 almas, na Italia, e os *vandalos* 80.000 na Africa, a Europa, de 1820 a 1925, enviou 33 milhões de emigrantes só para os Estados Unidos. Foram tidos por favoráveis os resultados da saída de tão grande porção da população europeia, diminuindo a pressão economica e melhorando as condições da mão de obra.

A *emigração*, durante o seculo XIX e no seculo actual, passou a ser *individual* e não mais de grandes collectividades, salvo algumas excepções (como no caso de aldeias inteiras que se mudam para outro continente, com as suas proprias

Ao analisarmos os indícios da figura 31, e considerarmos que nesta obra de Aroldo de Azevedo todos os capítulos são terminados com “Dados Estatísticos”, somados à evidência que esta estrutura textual também se repete no livro de do autor destinado à 3ª série

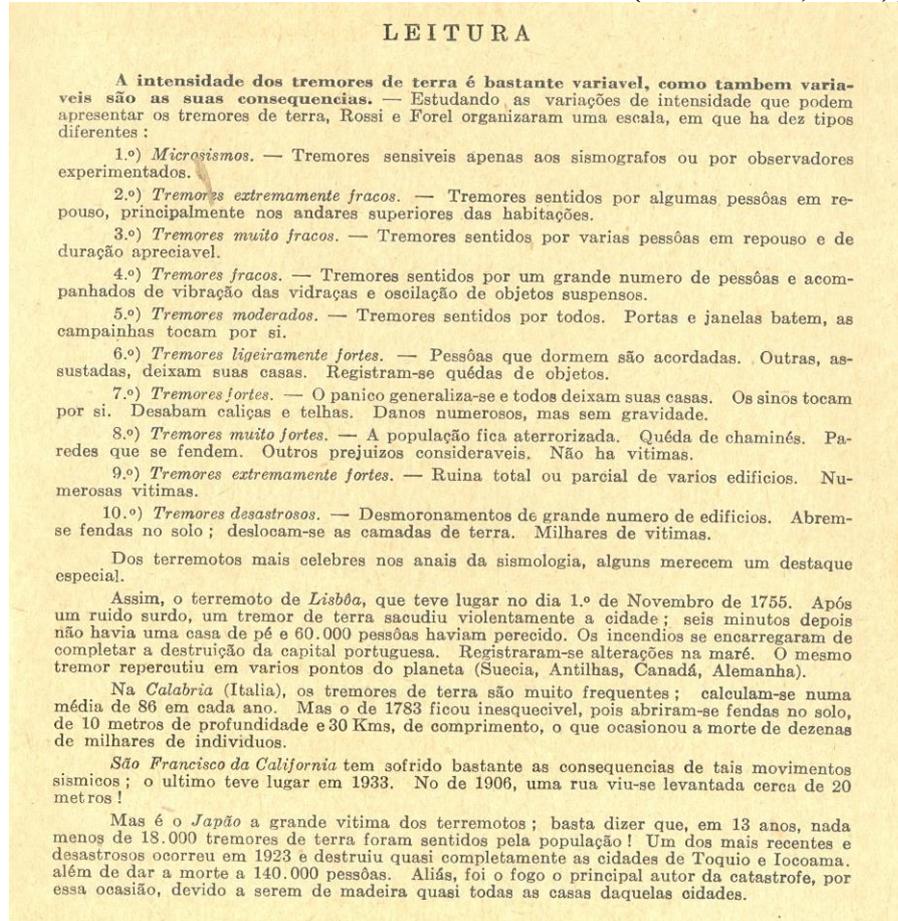
secundária, interpretamos que: por um lado, Azevedo (1936) recorre ao uso de uma linguagem “Estatística” para legitimar o positivismo escolar ressaltado em sua obra e em consonância com os padrões “modernos” de ciência e ensino; por outro, nos intrigamos ao tensionar a disposição dessa estrutura textual que mostra tais dados, pois eles são dispostos de maneira pouco interpretativa, fazendo uso de uma associação de lista de nomes e seus dados correspondentes, o que, para nós, remete muito mais à um pressuposto dito “tradicional” de ensino.

Afinal, ao listar quase que enciclopedicamente as superfícies de continentes, as mais altas montanhas da América, os rios e bacias hidrográficas mais extensas (figura 31), questionamos: Azevedo (1936) não deixa margem para que seu livro também seja usado para a memorização destas listas? Obviamente, isso fica mais a cargo dos usos do manual escolar por parte dos professores e alunos do que da fonte propriamente dita. Porém, considerando que estas listas se repetem em outros dois livros de Azevedo (1936; 1939) com dados de populações de países, de características estados brasileiros, de cidades mais populosas e de vários outros dados geográficos, acreditamos ser plausível considerar que esses elementos representam traços de uma “modernização conservadora” no ensino, pois o manual abre margem para usos também tradicionais, mesmo dizendo-se “moderno e racional”, conforme as introduções dos dois livros.

Na figura 32, toamos que a obra “Geographia Elementar”, de Delgado de Carvalho, finaliza o conteúdo de imigração com uma lista de países e seu número de emigrantes para as suas respectivas colônias. Do mesmo modo que nos casos de Cabral e Azevedo, as obras de Carvalho (1930; 1935; 1936) são permeadas de listas que expressam dados humanos e naturais, na maioria das vezes dispostas com pouco ou nenhum texto interpretativo ou explicativo, e que, pro isso, também nos remetem ao conservadorismo que traspassava os discursos renovadores.

Outro vestígio que se soma à essa interpretação de “modernização conservadora” no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar no período investigado é o que pode ser extraído de outras duas obras de Azevedo (1937; 1938). Em seu livro, em um dos textos introdutórios da obra, Azevedo menciona a organização dos capítulos finalizados com lições de “leitura”. Segundo os indicativos da obra, essas lições seriam “renovadoras”, pois seriam uma maneira de o professor trabalhar os conteúdos “científicos” de maneira diferenciada. No exemplar para a 4ª série, Azevedo (1938) busca vincular essas lições de leitura à orientação moderna para a Geografia em defesa de uma linguagem “atraente ao aluno”. Vejamos o exemplo a seguir:

Fig. 33 – Atividade de leitura sobre “Terremotos” (AZEVEDO, 1937, p.217)

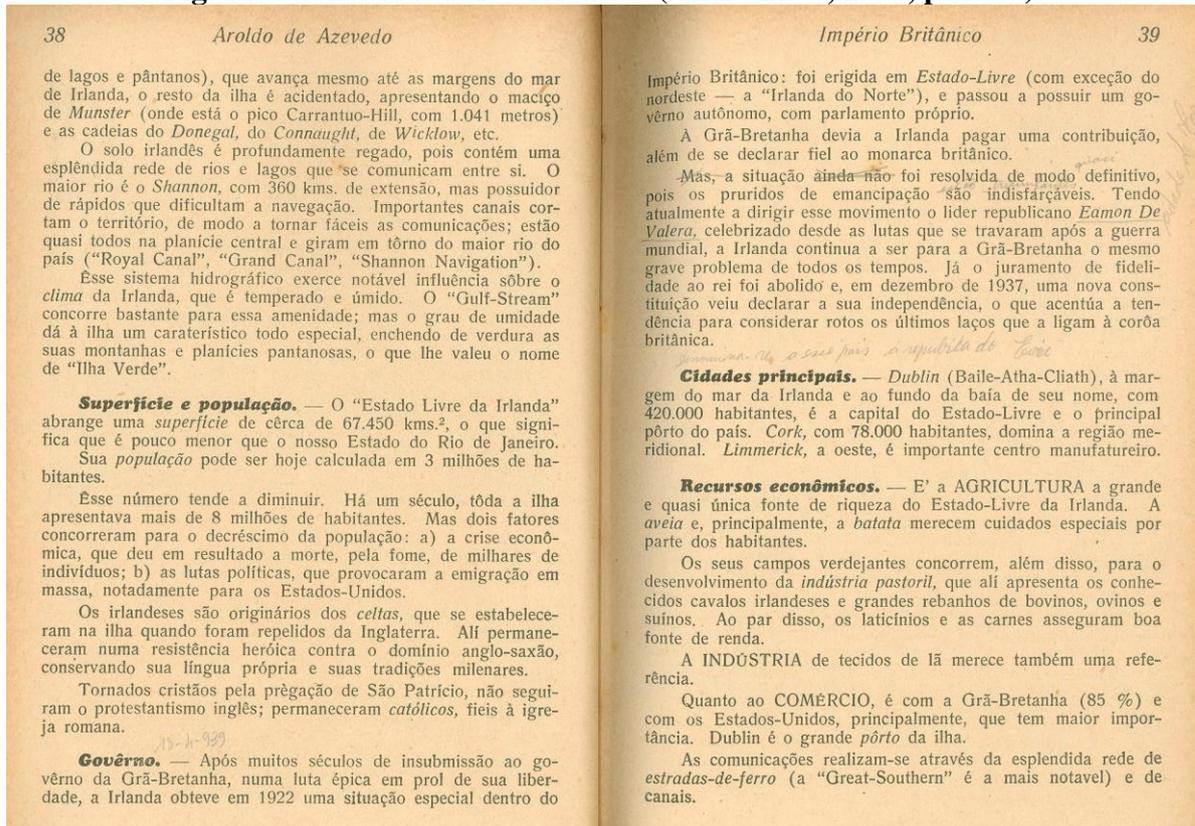


Ao analisarmos os exemplos como o exposto pela figura 33, interpretamos que apesar desses textos não serem fiéis à chamada “Geografia Tradicional” – uma vez que não optam por listas de nomes e lugares, mas por um gênero textual descritivo explicativo –, ainda assim seu caráter “renovador” é questionável, ao menos quando pensamos nos princípios ativos do Movimento Escola Nova. Vestígios como estes da figura 33 reforçam a ideia de que os manuais escolares desse período indiciam que a Geografia Moderna Escolar era caracterizada por um movimento de “modernização conservadora”, uma modernização sobre o ponto de vista ideológico e discursivo, sobretudo pela defesa de uma “Orientação Moderna” da Geografia, e conservadora no que concerne a manutenção do livro escolar como veículo de textos e conteúdos sem qualquer incentivo ao modelo de educação ativa ou mesmo à Geografia radioconcêntrica, como já explicitamos anteriormente. Na figura 33, ao colocar uma atividade de leitura sobre terremotos e associá-la a uma concepção renovadora de ensino, Azevedo mantém a relação do aluno com o gênero textual do manual escolar apenas sob a

perspectiva da leitura, uma caracterização do que Escolano (2012) chama de “livro-texto” e sustenta a já caracterizada cultura livresca apontada por Chartier (1992).

Na figura a seguir, temos a caracterização de mais um aspecto do que analisamos aqui como “modernização conservadora” do funcionamento da Geografia Moderna Escolar.

Fig. 34 – Conteúdo sobre “Irlanda” (AZEVEDO, 1938, p.38-39).



A análise dos indícios expostos na figura 34, nos permite notar que ao abordar a descrição de vários países Europeus a exemplo desta descrição da Irlanda, o livro de Aroldo de Azevedo para a 4ª série do ensino secundário organiza seu conteúdo de modo essencialmente descritivo por meio de características como “superfície e população”, “governo”, “cidades principais” e “recursos econômicos”. Estes indícios denotam uma série de conteúdos enciclopédicos que, apesar de não estarem em um formato aparente de lista de informações, mantêm a mesma função de memorização com dados da superfície do país, números e as características da população e suas principais cidades. Na introdução de seu livro, o autor deixa claro que o professor teria autonomia para trabalhar os conteúdos, no entanto, a linguagem utilizada e a forma de apresentação dessa descrição indicam o prolongamento de elementos e conteúdos pouco ligados aos interesses renovadores de então,

apresentando permanências que se explicam no âmbito da cultura escolar, sobretudo no que diz respeito ao atendimento dos interesses de classe e das gerações dos sujeitos da escola.

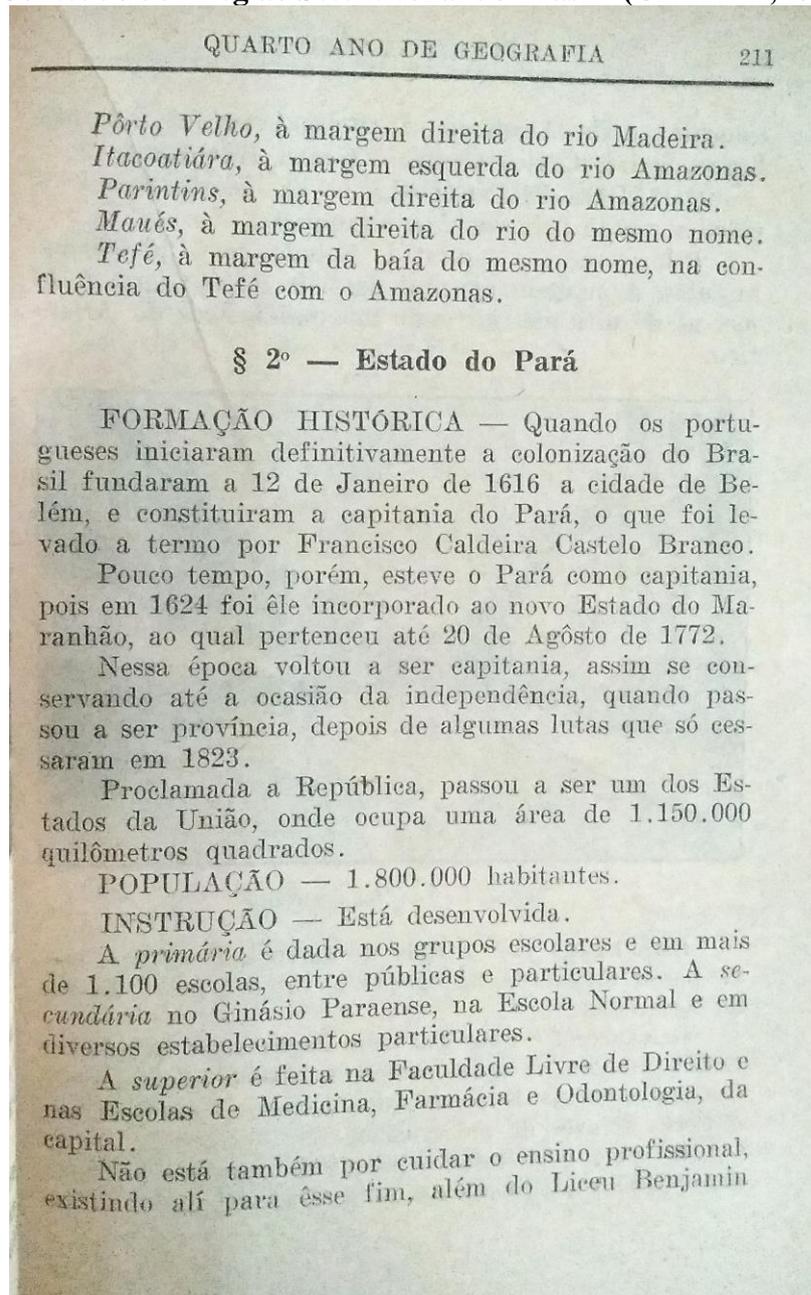
Além disso, a própria manutenção de uma “Geografia dos Continentes” dividida por países e fragmentada por tais características – que são muito semelhantes à forma de organização dos conteúdos geográficos dos livros do século XIX analisados por Maia (2014) –, já representa as continuidades no âmbito de uma tradição de organização dos conteúdos escolares na disciplina de Geografia no período analisado. Vale lembrar que uma gama de autores²⁵ apontam para a suposta renovação da Geografia Moderna a partir da adoção central do método regional e do conceito de região como modernizadores do ensino. Para nós, a manutenção da “Geografia dos Continentes” de maneira tão próxima à evidenciada em manuais do século XIX significam que a adoção do método regional e do conceito de região precisam ser contextualizados no âmbito da história da Geografia Escolar, o que faremos no próximo capítulo. Esses indícios reforçam nossa ideia de um funcionamento da disciplina escolar nos manuais didáticos permeada por um processo de “modernização conservadora” no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar.

É importante frisar que as listas de conteúdo, a manutenção de conteúdos fragmentados e a “Geografia dos Continentes” aparecem em determinados momentos nas obras dos três autores analisados no período: Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral. Para nós, essa pouca diferenciação entre as obras desses autores assinala também que, em certa medida, os manuais escolares e, conseqüentemente os sujeitos do ensino secundário, permaneciam resistentes à renovações que se arranjavam no ensino – o que explicaria as renovações tímidas e gradativas que analisamos até agora, e que corroboram as premissas de Dallabrida (2009) e Issler (1973).

Tendo em conta a resistência às mudanças que se desdobravam nas concepções pedagógicas, e mesmo nas alterações dos conteúdos dos manuais escolares no âmbito da cultura escolar do ensino secundário do período, analisamos os indícios da seguinte figura:

²⁵ Pontuschka (2009); Rocha (1996), Capel (1988), Vlach (1988).

Fig. 35 – Conteúdo de “Região Setentrional do Brasil” (CABRAL, 1941, p.221).



Partindo da figura 35, analisamos que os indícios desta obra de Mario da Veiga Cabral para a 4ª série do ensino secundário mostram uma série de características que caracterizam um processo de “modernização conservadora” na composição da Geografia Moderna Escolar. Esse conteúdo, como exemplificado pela figura 35, faz parte do capítulo “Geografia Regional do Brasil” que se propõe, diante das renovações pedagógicas, curriculares e científicas do período, abarcar a “abordagem regional” e promover, segundo o que o autor expõe na introdução do livro, renovações no ensino de Geografia na escola. Tensionamos essa abordagem dita “moderna” e “renovadora” proposta pelo autor haja vista

que observamos, já nas primeiras linhas da figura 35, uma lista de cidades e suas localizações por meio dos rios do Estado do Amazonas. Logo depois, sobre o Estado do Pará, o autor apresenta uma “Formação Histórica” e “Instrução” repletas de datas e nomes, dados de superfície e população e, logo na próxima página, apresenta lista de “Cidades Principais” e suas localizações naturais. Essa disposição dos conteúdos, bem como a “abordagem regional” subdividida em divisões administrativas, indiciam aspectos de uma “modernização conservadora” tendo em vista os ordenamentos discursivos em proveito de uma “renovação” ou “modernização”. Como notamos, trata-se de um contraponto às permanências conservadoras que remetem à manutenção dos aspectos de um ensino dito “tradicional” e voltado para as nomenclaturas e a memorização. No próximo capítulo, ao tratarmos das vulgatas escolares, discutiremos de maneira ainda mais pormenorizada a questão da “abordagem” ou do “método” regional no ensino a partir dos manuais escolares analisados.

Esse conjunto indiciário, que se mostra presente em todas as obras analisadas e são artefatos que constituem gêneros textuais ainda vinculados aos pressupostos da dita e criticada escola “tradicional”, sinaliza, em nossa interpretação, mais um aspecto do que já sinalizamos nos capítulos V e VI a respeito do conflito de uma cultura profissional docente ainda acostuada com as práticas ditas “tradicionalistas”. Do mesmo modo, evidencia uma série de propostas que buscam renovar o ensino num espaço em que a formação de professores para tal renovação ainda não era teor central das políticas educacionais. Nesse sentido, interpretamos que no âmbito do projeto de uma renovação educacional embrenhada pelo Movimento Escola Nova e pela Geografia Moderna Escolar, a chamada “modernização conservadora” constituiu-se como processo histórico no âmbito da cultura escolar materializando continuidades e renovações a despeito dos interesses mercadológicos em relação às obras didáticas.

CAPÍTULO X

FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR:

A CONSTITUIÇÃO E OS TENSIONAMENTOS DAS “VULGATAS” DA GEOGRAFIA MODERNA ESCOLAR

*Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.*

*Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.*

*Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.*

*E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre
Esse rio sem fim.*

Entre o Sono e Sonho
Fernando Pessoa, "O Cancioneiro"

Em conformidade com o a análise da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), este capítulo, assim como o capítulo anterior, se dedica à compreensão dos aspectos de funcionamento da disciplina historicamente constituída no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar. Entendemos como funcionamento desse processo de constituição da matéria escolar os modos de organização dos conteúdos, e como as características específicas da disciplina se ordenaram no âmbito da cultura escolar.

Corroborando essa perspectiva, Goodson (2000) sinaliza que um dos pontos centrais da História das Disciplinas Escolares é a análise dos discursos e das formas textuais como construções e seleções sociais constituídas por continuidades e descontinuidades históricas. Em outras palavras, trata-se da análise de como o ordenamento seriado dos conteúdos e seus modos discursivos explícitos e implícitos configuram os tempos e os espaços da constituição da matéria escolar.

Segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares são produtos do processo histórico e do acúmulo sucessivo de discursos e linguagens que mudam de acordo com os interesses históricos e com os propósitos didáticos que se desenvolvem nos processos políticos, sociais e culturais. No entanto, o autor ressalta que a história das disciplinas escolares demonstra que as mudanças são também acompanhadas pelas permanências, pois a cultura da escola preserva não só as tradições seculares de sua organização como os modos de ação dos professores e de suas escolhas e posturas na classe.

Levando em conta esses processos de permanência e mudança, o autor exalta o papel do conteúdo escolar como "vulgatas", que são permanências na organização de um determinado conteúdo no mesmo nível de ensino e que não muda com o tempo. Geralmente, conceitos ou conteúdos específicos são tradicionalmente tratados em um mesmo nível de educação durante décadas, mesmo com as mudanças de objetivos e correntes pedagógicas. Ao mesmo tempo, as vulgatas podem ser evoluídas ou transformadas de acordo com os interesses e processos internos e autônomos da própria disciplina. Dessa maneira:

[...] pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. é a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (CHERVEL, 1990, p.209).

Ao investigar esse fenômeno descrito por Chervel na geografia escolar, Lestegás (2002) caracteriza as "vulgatas" como conjuntos de conhecimentos ou seleção de conteúdos com pouca alteração ao longo do tempo, e que foram consolidados, legitimados e reproduzidos por uma relação constituída pelo grupo profissional que o compartilha, de forma mais ou menos fixa ao longo das gerações, como uma matéria específica estável, com uma forma estabilizada de ensinar, compreender e/ou se expor, produzindo espaços-tempos nos currículos.

Em outro artigo, Lestegás (2012) analisa como as vulgatas são expressões e representações materiais das continuidades dos conteúdos no currículo, mesmo quando os avanços acadêmicos da Geografia apontam para outros caminhos ou outras perspectivas de abordagem. Para ele, esse fenômeno ocorre porque o avanço do conhecimento científico tem um tempo de mudança mais curto, e para haver mudanças de conteúdo e práticas na cultura de uma disciplina é necessário, primeiro, uma renovação do quadro de formação de professores e novas compreensões compartilhadas pelos pares no interior dos grupos profissionais. Existe ainda uma relação com as gerações, tendo em conta que as novidades científicas nem sempre

são recebidas pelos professores mais antigos, ou são frequentemente recebidas de forma descontínua.

A questão das vulgatas escolares encontra-se devidamente analisada no capítulo anterior, espaço em que nos dedicamos à análise dos aspectos da “modernização conservadora”, mostrando como vulgatas se conservaram nos manuais escolares mesmo com a predominância de discursos “renovadores”. Porém, é neste capítulo que o tema das “vulgatas” é especialmente tratado, pois nos interessa, sobremaneira, tensionar as fontes sobre a constituição das novas vulgatas embrenhadas nos entremeios do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar. As teses e dissertações que analisamos no capítulo I já indicavam, de maneira hegemônica, a introdução de dois conteúdos escolares nesse período: o conteúdo de Geografia do Brasil, impulsionada por um discurso nacionalista; e a chamada “abordagem” ou “método” regional, como uma nova especificidade da disciplina para a superação do teor enciclopédico da chamada “Geografia Tradicional”.

Nesse sentido, consideramos como conjectura narrativa/interpretativa que: *a inserção de um discurso nacionalista por meio da “Geografia do Brasil” e a renovação pedagógica ocorrida a partir de uma “abordagem regional” se constituíram como novas vulgatas “renovadoras”, não hegemônicas e em coexistência com outros conteúdos que denotam um ordenamento seriado da matéria escolar no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar.*

Com a finalidade de fundamentarmos essa conjectura narrativa/interpretativa para além dos manuais escolares analisados de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral, consideramos as figuras abaixo como bases para uma discussão a respeito de ordenamentos seriados dos conteúdos.

**Fig.36 – Programa de Geografia para o Ensino Secundário – 1ª a 3ª série
(VECHIA; LORENZ, 1998, p.334)**

A repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações.

América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

SEGUNDA SÉRIE

2 horas

GEOGRAFIA

PRIMEIRA SÉRIE

3 horas

I – Prolegômenos:

Sistema Solar. A Terra no Espaço. A Lua Eclíptica. Dia e Noite. Estações. Fusos horários. Constelações. Coordenadas da Esfera terrestre.

II – Geografia física:

Estrutura da Terra. Distribuição das terras e dos mares.

a) Elemento sólido: sua formação, sua composição. Rochas, terrenos, jazidas minerais. Nomenclatura do relevo. Classificação das formas: dobras, deslocamentos, erupções. Montanhas, planaltos e planícies; suas características (exemplos brasileiros).

b) Elementos líquidos. Oceanos e Mares. Águas e movimentos do mar; vagas, marés, correntes. O relevo submarino. Os lagos.

As águas correntes: os rios. A erosão fluvial. Regime dos rios (exemplos brasileiros).

c) Elemento gasoso. A atmosfera: pressão, temperatura, umidade. As chuvas. Classificação dos climas, (os climas do Brasil como tipos de referência). Erosão atmosférica.

d) Os litorais: tipos de costas. As dunas. Relação com relevo e com as águas adjacentes.

e) A vida animal e vegetal sobre o globo.

III – Prática de Geografia:

Demonstrações e experiências com o telúrio e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação. Determinação da Latitude e da Longitude. Hora legal. Escalas. Cópia das cartas. Leitura das cartas. Representação gráfica do relevo. Dados estatísticos.

I – Geografia Geral dos Continentes:

Posição. Limites. Dimensões comparadas. Aspectos do relevo e do litoral. Climas e Hidrografia. Vegetação. Animais. Populações. Divisões políticas e Cidades. Recursos econômicos. Descrição sumária de cada Continente de acordo com as divisões naturais (América, Europa, Ásia, África, Oceania).

II – Geografia Física do Brasil:

Situação. Aspecto. Dimensões do país. Fronteiras terrestres (Histórico e tipos). Relevo e classificação dos sistemas massivos. O Atlântico Sul, Litoral: morfologia e descrição. Climas; tipos e exemplos especiais, Hidrografia.

III – Prática de Geografia:

Experiências relativas às formas de relevo. Formação experimental de chuvas. Demonstrações da ação das águas sobre o modelado terrestre.

TERCEIRA SÉRIE

2 horas

I – Geografia Política e Econômica:

Populações e Raças. Línguas e Religiões. As Migrações e a Civilização. Colonização. Formação das cidades. As Capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimentícias (trigo, arroz, milho, café, cacau, chá, açúcar, vinho). Plantas industriais (algodão, borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes, peles, couros, lã, seda. Explorações minerais (carvão, petróleo, ferro e outros metais). A utilização das forças naturais.

II – Geografia Política e Econômica do Brasil:

Populações: grupos étnicos, elementos europeus. Colonização. Recenseamentos: Os Estados e o Distrito Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais da agricultura: café, cacau,

**Fig.37 – Programa de Geografia para o Ensino Secundário – 3ª a 5ª série
(VECHIA; LORENZ, 1998, p.335)**

aasúcar, algodão. O gado. Indústrias extrativas: borracha, madeiras, mate, manganês. Viação férrea e rodoviária. Navegação. Comércio exterior.

QUARTA SÉRIE

2 horas

I – Geografia dos Principaes Países:

Estudo especial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou económica que mais lhe caracterizam a vida internacional:

- a) a Inglaterra e o Império Britânico (formação, extensão, estrutura e problemas imperiais);
- b) a Alemanha e a Europa Central;
- c) a França e suas Colónias;
- d) a Itália e o Adriático;
- e) a Península Ibérica;
- f) as Repúblicas Russas;
- g) o Japão e sua expansão;
- h) a China e suas dependências;
- i) os Estados Unidos (população, colonização e expansão económica);
- j) a República Argentina.

II – Geografia Regional do Brasil:

Descrição física e política de cada uma das regiões naturais do país. Estudo especial, em cada região, dos principais problemas económicos e sociais da atualidade, assim como a sua evolução histórica. Brasil Septentrional. Brasil Norte-Oriental. Brasil Oriental. Brasil Meridional. Brasil Central. (Em cada região natural, serão estudadas, por Estado, exclusivamente as feições políticas, formação histórica, população, cidades).

GEOGRAFIA FÍSICA

QUINTA SÉRIE

2 horas

I – Elementos de Cosmografia

O Sistema solar. Lei de Kepler, de Newton e de Bode. Planetas. Cometas. A Terra. Coordenadas geográficas. Movimentos. A Lua. Eclipses. Marés.

Calendário. Cartas terrestres. Escala.

II – Meteorologia e Climas

A atmosfera: composição; altura. A pressão atmosférica e os ventos.

A temperatura do ar: distribuição; médias térmicas; oscilações e extremos.

A unidade e as precipitações. Regimes pluviométricos. A chuva.

Os climas da Terra: classificação dos principais tipos. Climas do Brasil.

III – O Elemento Sólido

A crosta terrestre; sua composição. O relevo do solo; feições principais. Erosão e tectónica.

A erosão fluvial e seu ciclo. A formação dos vales. Tipos de planícies e de planaltos. Influência das rochas sobre a topografia.

Estruturas características: dobramentos, falhas e fraturas. Relevo vulcânico. Distribuição e classificação dos vulcões. Relevo glaciário. Relevo desértico.

O Litoral: tipos de costas. Os recifes.

IV – O Elemento Líquido

Os Oceanos e os Mares. Relevo submarino. Águas do mar: salinidade e temperatura. Vagas, correntes, ressacas.

Os Lagos: formação e evolução das massas lacustres.

As águas correntes. O escoamento fluvial. O ciclo vital dos rios. Tipos de regimes fluviais. Estudo do Amazonas, do S. Francisco e do Paraná.

V – Elementos de Biogeografia

As influências do meio físico sobre a distribuição da vida no Globo: as plantas, os animais e o homem.

Distribuição dos vegetais. Tipos de vegetação: matas, campos, caatingas, desertos frios e quentes. A flora das alturas.

Distribuição dos animais. Fauna aquática, marinha e fluvial. Faunas terrestres nas diferentes zonas. Migrações.

As condições de vida do Homem nos diferentes meios.

VI – Geografia comparada das Américas

Estrutura, relevo e litorais nos continentes Americanos. Vegetação e recursos naturais. Zonas fisiográficas. Etnografia e Populações: distribuição e densidade; dados estatísticos comparativos.

Os programas de ensino apresentados nas figuras 36 e 37 correspondem às proposições curriculares para a disciplina de Geografia no ensino secundário a partir da publicação da Reforma Francisco Campos (VECHIA; LORENZ, 1998). Nesse sentido, a disposição do programa para a 5ª série secundária, vigente até o ano de 1942 e abrangendo o período das obras analisadas, constitui-se como fonte secundária que nos auxiliará no processo de tensionamento dos manuais escolares.

A partir das figuras 36 e 37, vale ressaltar que os únicos manuais escolares que não seguem a organização do programa são os de Delgado de Carvalho, optando por um formato de compêndio, e, por isso, não se constituindo como livros seriados. Todavia, em todas as introduções das obras analisadas do autor fica explícita a destinação de tais compêndios para o ensino secundário. Considerando ao menos as fontes disponíveis nos arquivos em que buscamos, Delgado só publicará livros seriados a partir da Reforma Capanema, em 1942. O manual “Geographia do Brasil”, de Delgado de Carvalho, publicado em 1930, é a única obra analisada aqui que não corresponde ao período de vigência do programa, porém, como a obra só recebe uma nova edição em 1943²⁶, vinculada à Reforma Capanema de 1942, em formato seriado como “Geographia do Brasil (Terceira série)”, inferimos que a edição de 1930 foi a que circulou, mesmo depois da Reforma Francisco Campos, no âmbito do ensino secundário dos anos de 1930. Reforçando esse nosso entendimento, autores como Rocha (1996), Ferraz (1995), Pereira (1999) e Scabello (2004) sinalizam a participação de Delgado de Carvalho na elaboração do Programa de Geografia da Reforma Francisco Campos baseado no Programa do Colégio Pedro II. Além de suas proposições pedagógicas para a área, por ser signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inferimos que esse manual escolar, mesmo anterior à Reforma Francisco Campos, já estava articulado aos ideais da mesma.

10.1 A VULGATA ESCOLAR DA “GEOGRAFIA DO BRASIL”

Como vimos no capítulo VII, ao tratarmos dos princípios escolanovistas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha, entre suas premissas, a ideia de que a escola era o centro do desenvolvimento econômico e social do país e, para isso, deveria se constituir como a base para a construção de valores morais e do pertencimento nacional para as futuras gerações (MANIFESTO, 2010). Em análises gerais do Movimento Escola Nova, autores como Saviani (2008), Valdemarin (2010) e Romanelli (2010) são consonantes ao afirmar que

²⁶ Segundo levantamento das edições didáticas feito por Silva (2012a).

entre os espaços conquistados pelos escolanovistas nas políticas educacionais, estava o da valorização do sentimento nacionalista por meio dos discursos implicados no cotidiano escolar, entre eles, os discursos dos manuais escolares. Tal valorização era conveniente com os interesses do Governo Provisório e do posterior Estado Novo, ambos comandados por Getúlio Vargas.

Uma série de autores no âmbito das pesquisas sobre Geografia Moderna Escolar como Vlach (1988), Ferraz (1994), Rocha (1996), Barros (2000), Coelho (2007) e Carvalho (2012), analisaram, em diferentes perspectivas, uma série de discursos, fontes e biografias, avaliando o papel da disciplina de Geografia e sua legitimação no ensino secundário através da Reforma Francisco Campos [pela primeira vez a Geografia esteve em todas as séries do ensino secundário] como meios de vulgarização e divulgação ideológica do aparato discursivo nacionalista, desde o século XIX, perpassando a Primeira República e culminando no Estado Novo.

Concordamos com essa gama de autores, tendo em vista que em vários momentos das introduções, prefácios e comentários expressados nas obras analisadas de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral são notadas as indicações e os discursos que clamam por uma Geografia que atenda aos anseios “nacionais”, que auxilie na formação patriótica do aluno, que valorize as riquezas nacionais e que potencialize o crescimento econômico e social do país. Não temos como objetivo adentrar essa questão discursiva, já que ela nos parece demasiadamente analisada em diferentes perspectivas e por diferentes investigações, compreendendo um amplo arcabouço de discussões acadêmicas a partir de diversas fontes.

Optamos por um caminho de interpretação diverso ao da análise do “nacionalismo” e do “patriotismo” – mas sem construir oposição a essa interpretação já tão discutida nas investigações a respeito da História da Geografia Escolar –, com intuito de perscrutar a interpretação formulada por Goodson (2000) quanto à análise dos modos de ordenamento e de funcionamento dos conteúdos escolares no currículo, que constituem tempos e espaços em educação e que são características da constituição histórica da disciplina escolar. Nesse sentido, propomos ir além da interpretação do “nacionalismo” e da “Geografia do Brasil” como aparato ideológico do Estado, complementando essa ideia e suscitando uma discussão mais próxima de sua materialidade enquanto organização seriada do currículo, processo permeado de oscilações e contradições no âmbito da história da disciplina.

A partir das figuras 36 e 37 [sobre o programa de Geografia para o ensino secundário a partir da Reforma Francisco Campos], notamos que em termos de ordenamento dos

conteúdos, do espaço curricular destinado aos temas “nacionais”, o que também entendemos como “Geografia do Brasil”, encontram-se concentrados na 2ª série, com a Geografia Física do Brasil; na 3ª série, com a Geografia Política e Econômica do Brasil; e na 4ª série, com a Geografia Regional do Brasil [todos esses conteúdos são tópicos da disciplina e em nenhum dos casos há uma presença total no currículo em uma das séries desse conteúdo]. Nas 1ª e 5ª séries, o conteúdo “nacional” é citado como meio de exemplificação de conceitos e fenômenos geográficos.

A nosso ver, essa disposição curricular do conteúdo “Geografia do Brasil” infere a gradativa superação do que Bittencourt (1993), Rocha (1996) e Maia (2014) apontam como característica dos manuais ditos “tradicionais”, sobretudo do século XIX: de serem obras estrangeiras adaptadas ou de terem pouco conteúdo sobre a realidade nacional em suas matérias de ensino. Se por um lado a ampliação de conteúdos “nacionais” indicam renovações vinculadas às vulgatas da Geografia Moderna Escolar, por outro, a organização curricular indica que o conteúdo “nacional” também não é hegemônico, não se caracterizando como uma Geografia Escolar totalmente voltada para a ideologia de Estado-Nação. Uma leitura desatenta poderia nos levar a compreender superficialmente esse momento da História da Geografia Escolar.

Para nós, apesar do discurso eloquente dos autores em defesa da Geografia como aparelho de veiculação nacionalista no âmbito do Governo Provisório e do Estado Novo, é possível compreender a materialização desse conteúdo nacional no âmbito curricular da disciplina como vulgata, como produção de espaços e tempos não homogêneos e não totalizantes na seriação dos conteúdos, que, embora represente momentos de proposição de ensino, perpassa uma gama de outros conteúdos, inclusive os ditos “tradicionais”.

Apesar de não compactuarmos com a ideia de que o currículo prescrito represente a fidedignidade da prática escolar, ao menos na dimensão da cultura escolar que trabalhamos nesta tese [a dos manuais escolares], é possível observar nos indícios retirados das obras analisadas que os manuais escolares de Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral realizam a organização/disposição dos conteúdos de ensino de maneira fidedigna à proposta do programa publicado com a Reforma Francisco Campos, apresentando capítulos e dividindo a obra de acordo com os tópicos e subtópicos apresentados no programa.

Já as obras de Delgado de Carvalho analisadas por nós apresentam uma singularidade: ao menos nesse período, o autor não publica edições seriadas conforme o programa da Reforma Francisco Campos. A leitura das obras de Carvalho (1930; 1935; 1936) nos permitiu verificar em seus sumários praticamente todos os tópicos previstos no programa

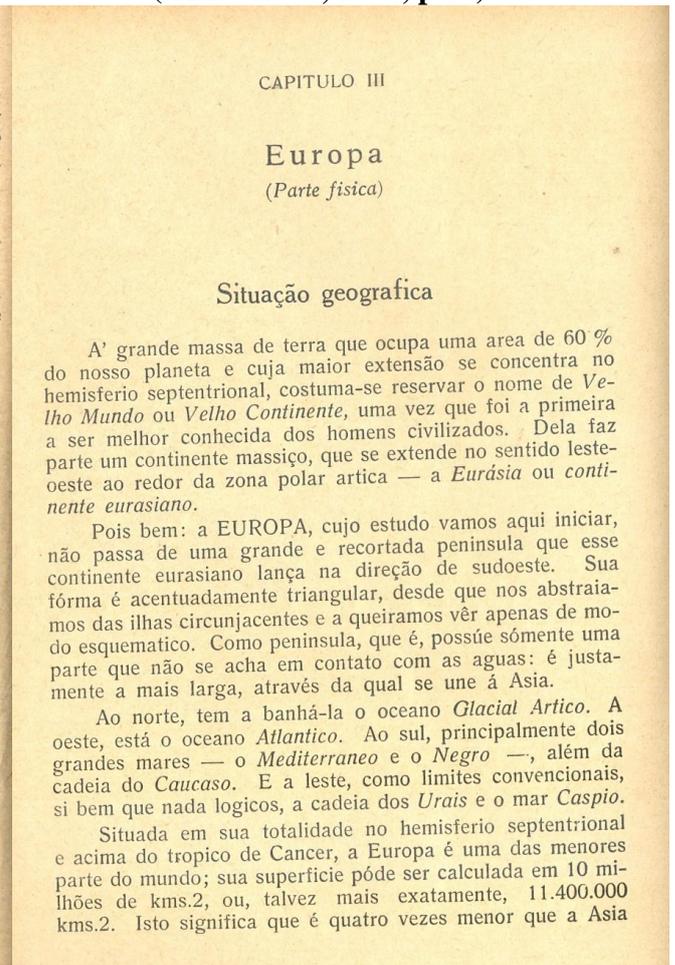
de 1931. No entanto, o autor é o único a dedicar uma obra completa ao conteúdo nacional, que é a “Geographia do Brasil”, de 1930 [trata-se da quinta edição da sua obra lançada originalmente em 1913, mas com contornos já bem distintos da primeira edição]. As obras “Geographia Humana” (1935) e “Geographia Elementar” (1936) apresentam, basicamente, exemplos nacionais aplicados aos conceitos e aos fenômenos geográficos estudados. Mesmo ao compor um modelo de manuais não seriados para o ensino secundário e dedicar uma obra inteira à Geografia do Brasil, as obras do autor também corroboram nossa interpretação quanto à constituição de um conteúdo seriado não homogêneo e predominante no currículo, tendo em vista que o próprio autor aponta em suas introduções a necessidade de adaptação de suas obras ao programa de ensino então vigente.

Para complementarmos esse conjunto indiciário a respeito da presença da “Geografia do Brasil”, observemos as figuras abaixo:

Fig.38 – Conteúdo de “Economia dos Estados Unidos” (CABRAL, 1933, p.70)



Fig. 39 – Conteúdo de “Europa” (AZEVEDO, 1936, p.80)



Os livros de Azevedo (1936) e Cabral (1933), conforme expressos nas figuras 38 e 39, são baseados no programa de 1931 para a 2ª e 3ª séries, respectivamente; para a descrição de fenômenos geográficos relacionados a outros países, especialmente dedicados ao conhecimento sobre os EUA e sobre a Europa Ocidental.

O que nos chama atenção nos indícios exemplificados pelas figuras 38 e 39 é o espaço que os autores conferem a uma Geografia dos Países, ou mesmo a uma Geografia dos Continentes, na constituição do ordenamento curricular a partir dos manuais escolares. O manual escolar de Aroldo de Azevedo dedica 260 páginas à Geografia dos continentes enquanto ao conteúdo da Geografia Física do Brasil são dedicadas apenas 54 páginas. Por seu lado, a obra de Cabral divide melhor o conteúdo de Geografia Política e Econômica, dedicando cerca de 150 páginas aos estudos da Geografia dos Países, e praticamente a mesma quantidade de páginas para a Geografia nacional.

Esses indícios denotam a produção de tempos e espaços seriados para uma Geografia do Brasil, ou ideologicamente ligada aos interesses do Estado-Nação, isto é, vulgatas escolares que não representam uma hegemonia ideológica no ensino de Geografia, mas que apontam uma vertente ideológica justaposta e fragmentada em conteúdos seriados, embrenhados pelas Geografias dos Continentes, dos Países, dos Conceitos, da Geografia Astronômica, da Cartografia e de vários outros espaços-tempos do processo de curricularização. Isso não nega o viés ideológico e discursivo acerca da disciplina de Geografia como artefato de difusão do nacionalismo, mas acreditamos que essa interpretação coloca esse viés ideológico como um dos tempos-espaços do currículo, no caso das vulgatas pela representação das etapas da fragmentação curricular dos conteúdos geográficos ao longo das séries secundárias.

10.1 A VULGATA ESCOLAR DA “GEOGRAFIA REGIONAL”

Assim como no item anterior, não pretendemos aqui adentrar a discussão conceitual e epistemológica do método regional, de suas influências, da aplicação prática do conceito e de suas características enquanto fenômeno geográfico. Acreditamos que haja demasiadas discussões a respeito desse aspecto na historiografia da disciplina, tanto em âmbito escolar, como nos trabalhos de Issler (1973), Ferraz (1994), Rocha (1996), Scabello (2004) e Silva (2012b); quanto na dimensão acadêmica da história da disciplina, como Capel (1983) e Moraes (1989; 1990). Nossa preocupação concerne à disposição dessa “abordagem regional”

enquanto nova vulgata escolar embrenhada no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar.

Partindo dos discursos de autores como Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo em benefício da modernização da Geografia Escolar, pesquisas como as de Issler (1973), Ferraz (1994), Rocha (1996), Scabello (2004) e Silva (2012b) sinalizam a convergência de alocações em defesa da utilização do “método²⁷ regional” como meio de superação da dita “Geografia Tradicional”. Segundo as análises desses autores, a “abordagem regional” superaria a tradicional “Geografia Administrativa” e as listas de nomes de cidades, estados, rios, montanhas e etc.; a utilização do conceito de região superaria a fragmentação dos fenômenos geográficos por meio do estudo “meio geográfico”, considerando o Possibilismo Geográfico²⁸ na constituição das “Regiões Naturais”.

Em certa medida, concordamos com as pesquisas citadas, tendo em vista que a análise dos prefácios, das introduções e dos comentários expressos nos manuais selecionados nos permitiu identificar fervorosos e eloquentes discursos acerca da defesa de uma Geografia Regional como método de ensino mais “moderno” e “renovador” para a época. Há, inclusive, discursos sobre essa defesa nas obras de Mário da Veiga Cabral – que Rocha (1996) defende como um autor totalmente tradicional e avesso a tais renovações.

No entanto, para além da constituição discursiva a qual acreditamos ser eloquente no contexto desses autores na época, nos preocupamos aqui com a materialização dessa abordagem no âmbito curricular e nos manuais escolares em sua constituição como vulgata escolar, ou seja, do modo como sua configuração no âmbito da disciplina e da cultura escolar produziu espaços e tempos de currículo materializados nas fontes. É, pois, nesse sentido, que adentramos os diversos indícios que tensionam, nessa direção, a introdução da “abordagem” ou “método” regional.

Da mesma forma que analisamos anteriormente a vulgata de “Geografia do Brasil” relativa ao programa de ensino publicado do em 1931 no contexto da Reforma Francisco Campos (figuras 36 e 37), analisamos que o programa de ensino também dedica apenas um espaço-tempo do ensino secundário à chamada “Geografia Regional”, especificadamente o

²⁷ Termo da época; não condiz, necessariamente, ao que entendemos hoje por método científico. No contexto da época, ao analisarmos as pesquisas de Rocha (1996), Scabello (2004) e Silva (2012b), esse “método” estaria mais próximo de uma concepção que entendemos hoje como metodologia no âmbito da academia.

²⁸ Para Moraes (1990), o Possibilismo Geográfico era a oposição ao Determinismo Geográfico preconizado pela escola Alemã. Fundamentado pelo Geógrafo francês Vidal de La Blache o Possibilismo rejeitava a ideia do Determinismo Alemão de que as condições naturais do meio influenciavam e determinavam as atividades humanas e a vida em sociedade. Para La Blache, o homem também transformava o meio onde vivia, de forma que para as ações humanas, diversas possibilidades eram possíveis, uma vez que essas não obedeceriam a uma relação entre causa e efeito.

segundo tópico de conteúdo da 4ª série. Ao menos do ponto de vista do programa de ensino, apenas em um momento de todo o ensino secundário o aluno teria aulas a respeito de uma “Geografia Regional”, sendo que nas demais séries, os indícios desse programa de ensino assinalam um posicionamento conservador, indicando os tradicionais estudos dos continentes, dos países, dos estados, dos oceanos, rios e mares, da Geografia Astronômica e etc. Dessa forma, já seria possível inferir que a introdução do chamado “método regional” na Geografia Escolar desse período já estava vinculada mais a uma produção de vulgata escolar em coexistência com conteúdos já tradicionais no currículo do que como abordagem geral e predominante em toda a seriação da Geografia Escolar.

Mas como se materializa esse processo nos manuais escolares, cujos discursos convergem para a defesa de uma “Geografia Regional” enquanto pressuposto de modernização do ensino? Como já ressaltamos, os manuais analisados de Azevedo (1936; 1937; 1938; 1939) e Cabral (1933; 1935; 1941), além de adotarem um modelo seriado de edições, também estruturam seus conteúdos com certa proximidade ao programa de ensino de 1931, o que já demonstra a dedicação da “Geografia Regional” para a 4ª série do ensino secundário. Já os manuais de Carvalho (1930; 1935; 1936), por não serem seriados, dispõem de outra forma o conteúdo “regional”; em “Geographia do Brasil” (1930), metade do livro é dedicada à Geografia Regional (cerca de 200 páginas) enquanto que a outra metade é dedicada à Geografia Física e Humana do Brasil, sem uma “abordagem regional”. Nas demais obras de Carvalho (1935; 1936), a Geografia Regional também é citada, dedicando, porém, apenas um capítulo de cada obra a essa temática. Já nos manuais de Azevedo e Cabral, cujos conteúdos regionais aparecem apenas nos manuais dedicados à 4ª série do curso secundário, são dedicadas ao conteúdo regional 120 e 89 páginas, respectivamente.

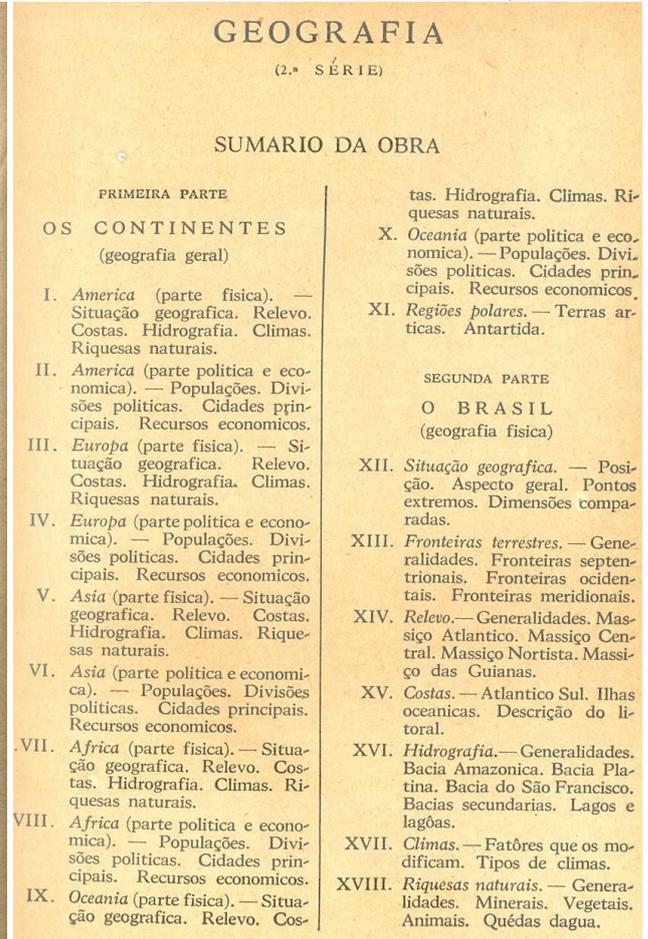
Para nós, esse conjunto indiciário a respeito da disposição do conteúdo “regional” nos manuais escolares reforçam a ideia de constituição de uma vulgata escolar em contraposição a uma abordagem hegemônica que caracteriza a constituição da Geografia Escolar no período por nós analisado. Buscamos, aqui, contrapor uma leitura equivocada de que os discursos inflamados em torno da renovação da disciplina escolar por meio de uma “abordagem regional” se materializaram nos manuais escolares de maneira hegemônica e predominante. Ao contrário, ao considerarmos a “Geografia Regional” como vulgata escolar, a consideramos em suas descontinuidades, oscilações e contradições verificadas na configuração autônoma da disciplina escolar, realizando sempre a ressalva de que não estamos aqui analisando a dimensão acadêmica da sistematização do “método regional” no Brasil.

Em favor dessa nossa defesa, adentramos os meandros indiciários dos manuais escolares analisados. Vejamos a figura abaixo:

Fig. 40 – Conteúdo “Estado do Maranhão” (CABRAL, 1933, p.178)



Fig. 41 – Sumário do livro “Geografia para a 2ª série secundária” (AZEVEDO, 1936)



O manual para a 3ª série secundária (figura 40) apresenta um conteúdo voltado para abordagem de uma “Geografia do Brasil” por meio da divisão de Estados, Administrativa, e sem fazer menção ao método regional ou qualquer tipo de caracterização e descrição mais próxima de um viés “possibilista”, mesmo quando Cabral afirma se tratar de uma obra “moderna”. Ao contrário, quando lemos essa descrição do Estado do Maranhão, notamos uma série de informações listadas como superfície, população, municípios e rios, remetendo ao caráter verbalista e enciclopédico da então “escola tradicional”, que já evidencia uma série de permanências e conservadorismos no momento de difusão dos ideais “renovadores”. Sobretudo, evidenciamos que esse manual, baseado tanto no Programa de ensino quanto no mercado consumidor de seu livro (professores, muitas vezes, com práticas ditas

“tradicionais”), mantém as tão criticadas divisões administrativa e listas de nomes como vulgatas escolares estabelecidas.

Em vista dessas descontinuidades, tensionamos os sinais expressos na figura 41 para questionar a adesão majoritária à Geografia Regional no Brasil, tão apontada por investigações no âmbito da historiografia educacional da Geografia. É importante lembrar que para autores como Santos (1984), Rocha (1996), Vlach (2004) e Pontuschka (2009) a adesão à Geografia Moderna e, conseqüentemente, à Geografia Regional de Aroldo de Azevedo é clara e explícita. Concordamos que do ponto de vista discursivo ela realmente seja, pois essas evidências são expressas na introdução e no prefácio do manual escolar de Azevedo para a 2ª série (1936) e para a 4ª série (1938). No entanto, discordamos desses autores quanto ao funcionamento dessa abordagem no âmbito da Geografia Escolar Moderna, visto que, a análise dos vestígios expostos na figura 41, denotam que os conteúdos sobre a Geografia Física do Brasil não utilizam uma abordagem regional, mas sim uma série de descrições explicativas que não fazem menção e nem são organizadas sob a ótica de um método regional. Para nós, esse conjunto indiciário reforça a nossa defesa de que, ao menos no âmbito da especificidade e autonomia da Geografia Moderna Escolar (aqui dissociada da

Fig. 42 – Sumário do livro “Geografia para a 4ª série secundária” (AZEVEDO, 1938)

GEOGRAFIA	
(4.ª SÉRIE)	
SUMÁRIO DA OBRA	
<p><i>Império Britânico</i> Organização atual, formação histórica e problemas imperiais. Ilhas Britânicas. Os “dominions”. A Índia e os “mandatos”. Colônias secundárias.</p> <p><i>Europa Central</i> Alemanha. Polônia e países danubianos: Tcheco-Eslováquia, Hungria e Rumânia. Os grandes problemas da Europa Central.</p> <p><i>França e colônias</i> França. Império colonial francês: formação histórica, as grandes colônias e as colônias secundárias.</p> <p><i>Itália</i> Itália. A Itália e o Adriático. Império colonial italiano.</p> <p><i>Península ibérica</i> Espanha e Portugal.</p> <p><i>U. R. S. S.</i> União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.</p>	<p><i>Império Japonês</i> Império Japonês: organização e formação histórica. Japão. Territórios adjacentes.</p> <p><i>China e dependências</i> República Chinesa.</p> <p><i>Estados-Unidos</i> Estados-Unidos da América do Norte. Expansão colonial americana.</p> <p><i>Argentina</i> República Argentina</p> <p><i>Brasil</i> <i>Brasil setentrional:</i> Amazonas, Pará e Acre. <i>Brasil Norte-Oriental:</i> Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. <i>Brasil-Oriental:</i> Sergipe, Baía, Minas-Gerais, Espírito-Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. <i>Brasil Meridional:</i> São Paulo, Paraná, Santa-Catarina e Rio Grande do Sul. <i>Brasil Central:</i> Mato-Grosso e Goiás.</p>

Geografia Acadêmica), é possível defender que esse processo de modernização da disciplina tenha sido repleto de oscilações e descontinuidades no âmbito da materialização dos conteúdos nos manuais escolares, não podendo ser feita uma periodização e caracterização majoritária, pois esta esconde as pormenoridades sobre as quais nos debruçamos aqui.

Prosseguindo com essa contestação de uma narrativa histórica construída sobre esse período da Geografia Escolar Moderna que defende uma ideia

majoritária de adesão a uma abordagem regional de ensino de Geografia, analisamos os indícios de outra obra de Azevedo (Fig. 42).

Ao observarmos a organização dos conteúdos do manual escolar de Aroldo de Azevedo voltado para a 4ª série do ensino secundário (Fig.42), um dos autores vinculados à defesa da Geografia Moderna no Brasil, os indícios mostram que a chamada “abordagem regional” corresponde a um capítulo da obra, que se materializa como um conteúdo dentro de uma sequência definida nos programas para o secundário a partir da Reforma Francisco Campos. Nesse sentido, reforçamos a ideia defendida por Rocha (1996), Vlach (2004) e Pontuschka (2009) de que os autores ditos “modernos” renovaram o ensino de Geografia introduzindo majoritariamente a “abordagem regional” em substituição à descrição dos países do mundo realizada de maneira enciclopédica, dita “tradicional”.

Analisamos que a clara introdução da “abordagem regional” e a defesa discursiva de uma “orientação moderna” à Geografia Escolar esbarrou nas tradições livrescas da cultura escolar que mantiveram continuidades de conteúdos já consagrados no âmbito do ensino da Geografia desde o século XIX no Brasil, como os apontados por Maia (2014). No que tange essas tradições, é importante retomar Escolano (2012) e Goodson (2000) ao analisarem que os manuais e currículos necessitam, mesmo em momentos de renovação, construir mecanismos que preservem modos de ensinar e conteúdos que remetem às gerações anteriores de profissionais que não estão habituados com tais mudanças, mas que estão em sala de aula e são “consumidores” desses livros e currículos. Dessa forma, os manuais escolares analisados não nos permitem dizer que houve uma “abordagem regional” materializada de maneira majoritária em nenhuma obra, mas que houve sim a introdução desse “método” como capítulos dos livros, sobretudo nos manuais da 4ª série do ensino secundário.

Para nós, esses indícios exprimem que a chamada “abordagem regional” se materializou no âmbito da cultura escolar da disciplina de Geografia como um novo conteúdo seriado, como espaços-tempos do currículo, como uma nova vulgata que passa a ser uma interpelação de um novo conteúdo a ser ensinado, uma nova divisão do país a ser analisada no âmbito da Geografia Escolar, não sendo, portanto, uma abordagem generalizante e homogênea ao longo de toda a organização curricular da disciplina e, tampouco, um método explicativo único dos conteúdos.

Outro indício que nos remete pensar a chamada “abordagem regional” – no âmbito do funcionamento autônomo da disciplina escolar como um conteúdo seriado e programático na esfera do currículo construído pelos manuais escolares – encontra-se no manual de Mário

da Veiga Cabral para a 4ª série do ensino secundário, como podemos exemplificar na figura 43.

Analisando os indícios presentes na figura 43, interpretamos que, novamente, há a inserção do conteúdo “regional” enquanto um capítulo do manual escolar, um conteúdo fracionado didaticamente para ser ensinado no âmbito dos tempos curriculares seriados.

Fig. 43 – Sumário da obra “Geografia (Quarto Anno) (CABRAL, 1941, p.294).

294		Págs.
VEIGA CABRAL		
A Itália — O Adriático		122
(I) A Itália		122
(II) O Adriático		134
A Península Ibérica		135
(I) Portugal		135
(II) Espanha		143
As Repúblicas Russas		151
(I) Rússia		152
(II) Sibéria		159
(III) Rússia Branca		162
(IV) Ucrânia		163
(V) Armênia		165
(VI) Azerbeidjão		166
(VII) Georgia		168
Japão		169
China		177
Estados Unidos		182
Argentina		191
SEGUNDA PARTE		
(Geografia regional do Brasil)		
Introdução		201
Brasil Setentrional		204
(I) Amazonas		209
(II) Pará		211
(III) Acre		213
Brasil Norte-Oriental		215
(I) Maranhão		222
(II) Piauí		224
(III) Ceará		225
(IV) Rio Grande do Norte		228
(V) Paraíba		230
(VI) Pernambuco		232
(VII) Alagoas		234
Brasil Oriental		236
(I) Sergipe		243
(II) Bahia		245
(III) Espírito Santo		248

Observamos na figura 43 que o conteúdo regional é precedido por uma Geografia de países, sem qualquer aplicação de uma “abordagem regional”, o que nos remete à tradição da Geografia Escolar que, segundo Ferraz (1994), Rocha (1996) e Maia (2014), propõe, desde o século XIX, ensinar uma “Geografia dos Continentes” sob mera descrição de características de países. Seguido da “Geografia Regional do Brasil”, esse conteúdo sinaliza uma sequência de outros conteúdos que não dialogam, mas que estão dispostos no manual escolar de Veiga Cabral como uma sucessão ou uma ordem de coisas a serem ensinadas, baseadas no programa de ensino de 1931. Dessa maneira, a “abordagem regional” não se caracteriza como um

método explicativo de todo o conteúdo da disciplina, mas sim enquanto uma produção curricular de tempos e espaços na cultura escolar da chamada Geografia Moderna Escolar, expressando a autonomia da disciplina escolar em relação à ciência de referência.

Reforçando esse argumento, recorreremos novamente à figura 43 e a demonstração de que, assim como no livro de Aroldo de Azevedo [anteriormente analisado], as “Regiões

Naturais” ainda são subdivididas pelas unidades administrativas, modelo tão criticado no âmbito do chamado “ensino tradicional” e que supostamente os renovadores adeptos da “abordagem regional” se opunham. Dessa forma, os indícios apontam não só mais indicações de uma “modernização conservadora”, como já analisado, mas também de uma proposição didática seriada do conteúdo de região como vulgata escolar em contraposição ao “Método regional”, considerado como objeto da Geografia Moderna e defendido pelos autores como renovação de ensino para o período. Na introdução ao conteúdo regional, Cabral salienta:

No estudo da Geografia Regional do Brasil temos a considerar os estados que constituem o país, mas de forma que eles não se apresentem isolados e sim identificados pelas condições geográficas [...] são unidades naturais, isto é, não criadas pelo homem [...] Dá-se a estes ‘meios geográficos’, esboçados em seus traços característicos mais salientes, o nome de regiões naturais (CABRAL, 1941, p.201-202).

Parece-nos claro que, no caso do indício acima, fica ainda mais explícita a vinculação de uma “abordagem regional” subdividida curricularmente por critérios de divisão administrativa e não necessariamente natural (como teoricamente se propõe), como um artefato linguístico “moderno” da disciplina e de sua vinculação com o discurso de positivismo escolar em voga na época. Ao mesmo tempo, demonstra que a autonomia da disciplina escolar é constituída frente à sua gradativa e historicamente progressiva aproximação com a cultura acadêmica, arquitetando suas próprias especificidades, linguagens e modos de ensino.

Rocha (1996) sinaliza que Mário da Veiga Cabral não era vinculado aos movimentos renovadores, tanto em âmbito pedagógico como no contexto da sistematização da Geografia Moderna, e, por isso, mantinha em seus livros um grande conservadorismo e listas de nomes a serem decorados. A partir da figura 43 podemos tensionar essas afirmações históricas tendo em vista que, ao menos em parte, a partir da Reforma Francisco Campos o autor já adota uma divisão regional a ser ensinada no ensino secundário, o que sinaliza que sua atenção às mudanças curriculares e às novas proposições para o ensino de Geografia. Outras fontes, como comentários jornalísticos anexados aos livros de Veiga Cabral o colocam como um autor “moderno” e atualizado quanto aos novos métodos de ensino e às mudanças curriculares em curso no país no período. A nosso ver, essa filiação é permeada por um ordenamento discursivo vinculado mais à vendagem dos livros do autor do que com um comprometimento totalizante do conteúdo dos seus manuais e com as renovações pedagógicas, tendo em conta que suas obras, conforme os vários exemplos que foram analisados aqui, são constituídas de

oscilações e renovações, e, sobretudo, de continuidades e permanências das características ditas “tradicionais”.

Vale ressaltar que essa estrutura de “abordagem regional” é adotada por Mário da Veiga Cabral e Aroldo de Azevedo e que apenas Delgado de Carvalho se distancia um pouco dessa organização curricular em seu livro, conforme analisaremos posteriormente. Curiosamente, mesmo mantendo essa estrutura, os livros de Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral alçaram maior sucesso de mercado²⁹ se comparados aos livros de Delgado de Carvalho.

Tensionamos, ainda, outros indícios. Vejamos:

Fig. 44 Conteúdo Regional
(AZEVEDO, 1938, p.326)

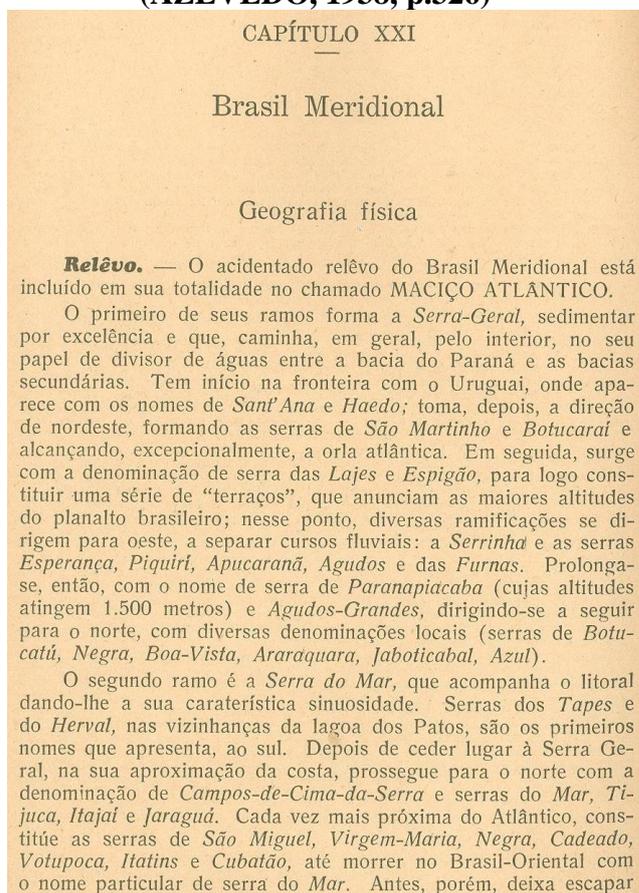
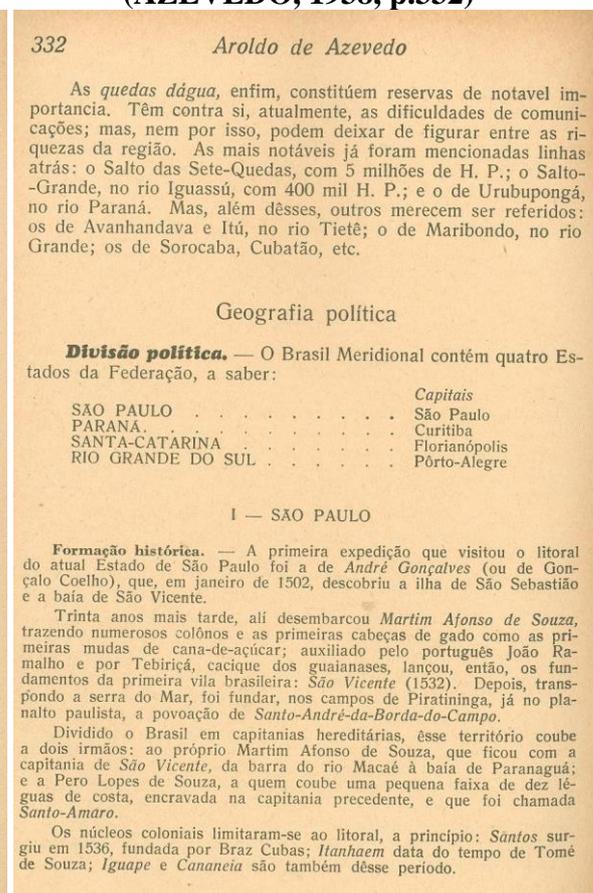


Fig. 45 Conteúdo Regional
(AZEVEDO, 1938, p.332)



Os indícios destacados nas figuras 44 e 45 apontam que não só a chamada “abordagem regional” se materializou como capítulos dos livros e não como método

²⁹ Nas contracapas dos manuais escolares e em dados coletados em editoras por Vlach (1988), as vendas das obras de Azevedo e Cabral se destacam por várias edições cujas vendas se deram em milhares de cópias cada. Já as obras de Delgado não apresentam tais dados e as informações de pesquisas como Issler (1973), Vlach (1988), Rocha (1996) e Scabello (2004) sinalizam que os manuais do autor não tiveram grande aceitação mercadológica fora do eixo Rio-São Paulo.

explicativo do conteúdo, como também ela foi fragmentada para uma apresentação didática dos conteúdos seriados pelo currículo produzido pelos livros escolares.

Essa fragmentação, observada na figura 44, é mostrada no sentido em que Aroldo de Azevedo apresenta as Regiões Naturais como divisões do Brasil. No entanto, ao caracterizá-las, dispõe de uma descrição fracionada de cada região por meio de conteúdos como “Relevo”, “Hidrografia”, “Clima”, “divisão política”, “superfície e população” e “cidades principais”; tal divisão didática do conteúdo permaneceu na apresentação de cada uma das regiões. No tocante a dimensão acadêmica da disciplina, Moraes (1990) afirma que a chamada “Geografia Regional” se estruturou por meio dos modelos de análise que buscavam explicar em síntese a divisão dos territórios utilizando a seguinte ordem de dados:

1º capítulo: “as bases físicas” ou o “quadro físico”, enumerando as características de cada um dos elementos naturais presentes (relevo, clima, vegetação etc.); 2º capítulo: o “povoamento” ou as “fases da ocupação”, discutindo a formação histórica (primeiras explorações, atrativos econômicos no passado, fundação das cidades etc.); 3º capítulo: a “estrutura agrária” ou o “quadro agrário”, descrevendo a população rural, a estrutura fundiária, o tipo de produção, as relações de trabalho, a tecnologia empregada no cultivo e na criação etc.; 4º capítulo: a “estrutura urbana” ou o “quadro urbano”, analisando a rede de cidades, a população urbana, os equipamentos e as funções urbanas, a hierarquia das cidades daquela região etc.; 5º capítulo: a “estrutura industrial” (quando esta existisse na região analisada) (MORAES, 1990, p.88).

Ao tensionarmos os indícios da figura 44 com as delimitações apontadas por Moraes (1990) a respeito do método da Geografia Regional, analisamos que havia coerência na organização didática dos conteúdos e sua disposição, tendo em vista os parâmetros da ciência de referência. No entanto, os indícios também mostram que a fragmentação do conteúdo apresentada pelo livro escolar de Aroldo de Azevedo não indica, em nenhum momento, o caráter de síntese que, ao menos no nível teórico, se buscaria com a “Geografia Regional”, corroborando a defesa de nossa conjectura narrativa de que a abordagem regional se materializou no âmbito da Geografia Escolar dos manuais analisados como um conteúdo seriado ou de organização didática, como uma nova divisão a ser estudada em meio a outras e não como método explicativo de ensino.

Ainda nessa perspectiva, os sinais expressos na figura 45 salientam que em meio a divisão de conteúdos aplicada por Aroldo de Azevedo em seu manual escolar para a 4ª série do ensino secundário, o autor mantém, dentro de uma apreciação regional, a perspectiva de uma análise por estados da federação, também chamada de “Geografia Administrativa”.

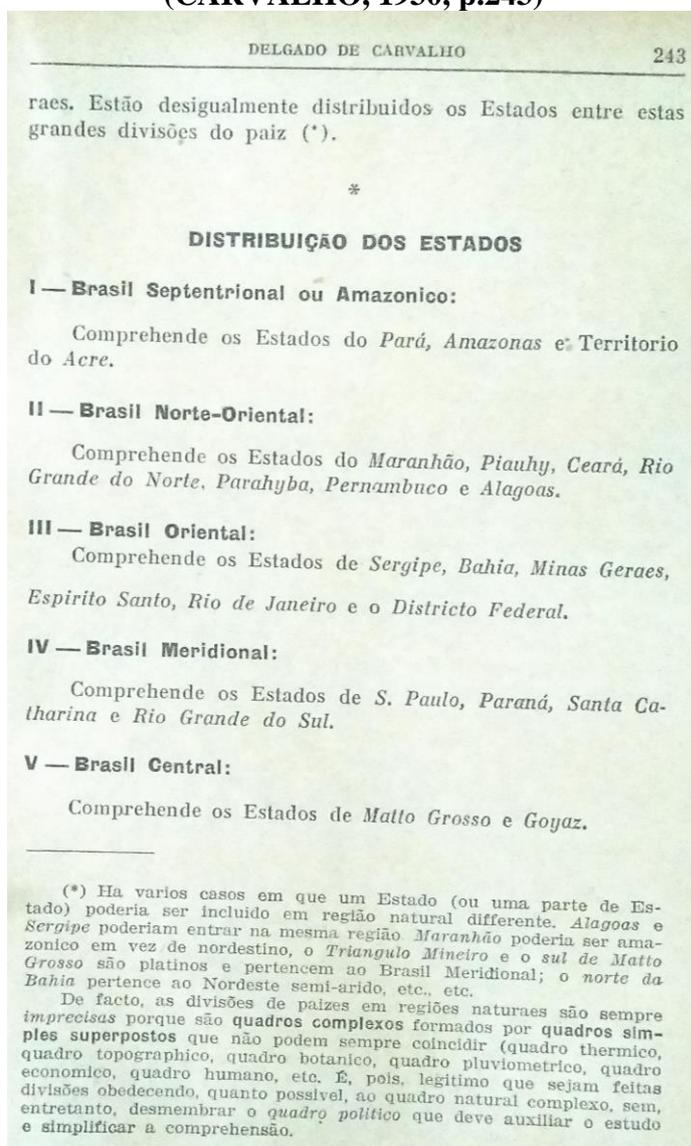
É notório que, até agora, o conjunto indiciário tenha focado as fontes dos manuais escolares de Azevedo e Cabral, negligenciando as especificidades da obra de Delgado de Carvalho na constituição de nossa conjectura narrativa/interpretativa. Fizemos essa separação entre os autores considerando o contexto distinto entre os mesmos, sobretudo porque Carvalho não possui manuais seriados nesse período, e que sendo ativamente ligado ao Movimento Escola Nova, é considerado pela historiografia da disciplina o principal precursor das ideias da Geografia Moderna no Brasil.

Avaliando o contexto do autor Delgado de Carvalho enquanto signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e defensor assíduo do discurso da Geografia

Moderna, notamos que essa busca por uma “abordagem regional” permanece subdividida por uma “divisão administrativa” que lhe serve como organizadora do conteúdo a ser ensinado por meio do manual escolar, conforme mostra a figura 46.

As notas explicativas do autor, expostas na figura 46, nos permitem notar que o próprio autor reconhece a limitação de se fazer “Regiões Naturais” que tenham como base a então criticada “divisão administrativa”. Para o autor, a complexidade que se deve ao regionalizar um território, no caso de um livro voltado ao ensino, se deve, também, na consideração da divisão política para “auxiliar o estudo e simplificar a compreensão”. Nesse sentido, o discurso de Carvalho justifica as contradições e oscilações

Fig. 46 – Conteúdo Regional (CARVALHO, 1930, p.243)



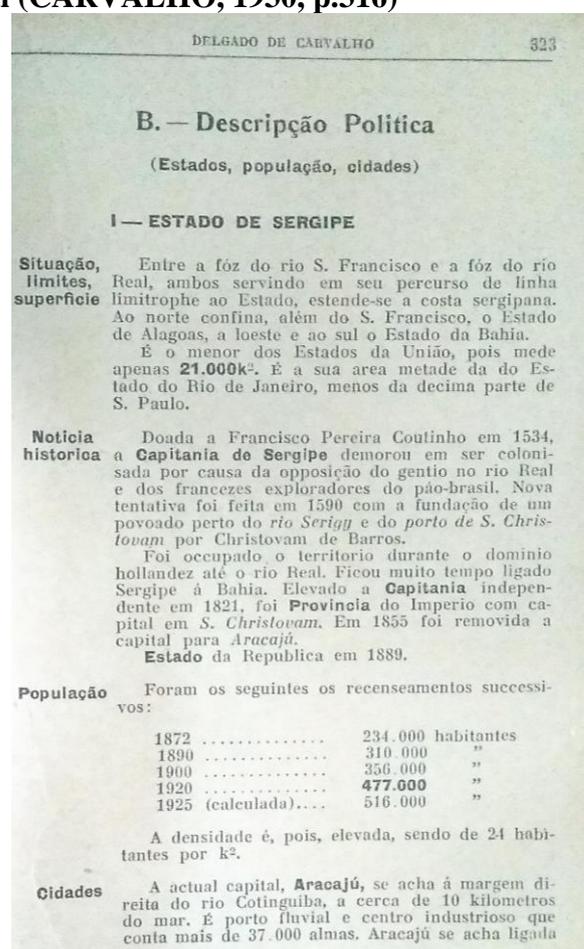
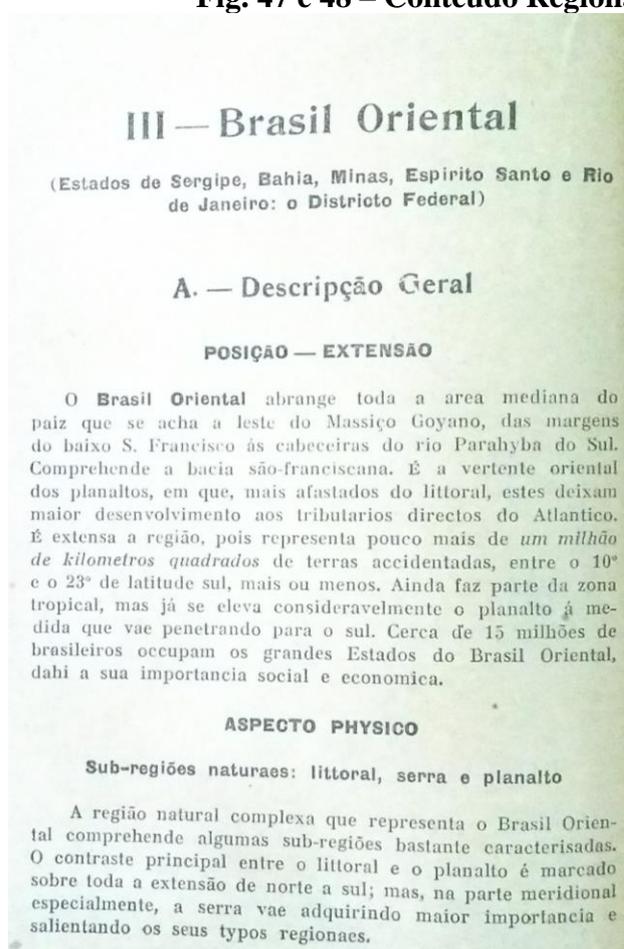
encontradas não só em seus próprios manuais, como também nos manuais de Azevedo e Cabral aqui analisados. A “divisão administrativa” simplificaria a compreensão, pois como

conteúdo já tradicional no ensino da Geografia seria mais bem aceito pelo público de professores e alunos que utilizariam o manual? É um questionamento que as fontes não permitem responder, mas que convergem com as teorias curriculares sobre as tradições no âmbito das disciplinas escolares.

Analisamos que esses subterfúgios de linguagem – propor regiões naturais, mesmo que limitadas, por meio de divisões administrativas consideradas como “tradicionais” no ensino de Geografia –, sinalizam o processo de construção de uma vulgata escolar que se embrenha no entremeio das renovações pedagógicas propostas pelo Movimento Escola Nova e pelas modernizações constituídas no âmbito da Geografia Moderna Escolar circunstanciadas por permanências e continuidades e pela produção de espaços-tempos curriculares no âmbito da cultura escolar.

No entanto, como havíamos mencionado anteriormente, a divisão regional de Delgado de Carvalho se difere um pouco, em nível de organização do conteúdo, das obras analisadas de Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral, como podemos observar nas figuras a seguir:

Fig. 47 e 48 – Conteúdo Regional (CARVALHO, 1930, p.316)



Apesar de manter a descrição de uma divisão administrativa, conforme a figura 48, Delgado de Carvalho inicia os capítulos dedicados a cada “região natural” (Fig. 47) com uma síntese de características naturais e as subdivisões regionais de acordo com a característica natural de cada território. A nosso ver, apesar de a abordagem regional expressa no manual de Delgado de Carvalho se constituir, por um lado, como uma síntese metódica de análise do meio geográfico – conforme aponta Moraes (1990) como pressuposto científico dessa “Geografia Moderna” de cunho francês –, por outro, ela é pontual e se localiza em um momento da execução do programa de ensino proposto no manual escolar, estabelecendo-se como uma vulgata de ensino e não como uma abordagem metódica hegemônica para todo o livro ou mesmo para todo o ensino secundário. O manual escolar de Delgado de Carvalho expresso pelos exemplos das figuras 47 e 48 também organiza a “abordagem regional” como uma “parte” seriada do livro e não como método hegemônico em toda a obra. Esse conteúdo regional é antecedido, no caso dessa obra, por conteúdos como descrições gerais de “relevo”, “população”, “clima”, “hidrografia” e “economia”, todos voltados à uma análise do território brasileiro, porém sem qualquer abordagem regional como método.

O conjunto indiciário apresentado aqui a partir dos manuais escolares de Aroldo de Azevedo, Mário da Veiga Cabral e Delgado de Carvalho manifesta uma outra possibilidade interpretativa a respeito da introdução da “Geografia Regional” no entremeio das renovações pedagógicas da Geografia Escolar, sobretudo no que tange a uma análise pormenorizada de fontes voltada para a compreensão da dinâmica de organização dos tempos e espaços curriculares na cultura escolar, entendendo as vulgatas e seus processos constitutivos na historiografia da disciplina.

**A COLCHA DE RETALHOS:
UMA TECEDURA DE ENCONTROS E DESPEDIDAS**

*E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida...*

Encontros e despedidas
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Buscamos aqui sintetizar um trabalho repleto de retalhos, linhas, tecidos, fechos e costuras que são intencionalmente provocadas por um tecelão, que, inspirado por seu ofício, suas tecelagens, nada quer a mais do que provocar “encontros e despedidas”, chegadas e partidas. Acreditamos que essa é a vida no/do nosso lugar. Nosso lugar de professor, de pesquisador, de inquietador; lugar de quem acredita que há mais a questionar do que a afirmar; lugar de quem acredita que esta tese, esta urdidura, esta tecedura é apenas um recomeço de novas possibilidades para as pesquisas em História da Geografia Escolar.

Ao longo deste processo de pesquisa doutoral nossas itinerâncias se nortearam como intenção de compreender e interpretar as continuidades e discontinuidades que permearam os movimentos de renovação pedagógica vinculados ao Movimento Escola Nova e à Geografia Moderna Escolar no âmbito da disciplina de Geografia no ensino secundário Brasil a partir dos livros escolares como fontes, construindo uma tecedura narrativa histórica.

A opção pelos fundamentos teóricos e metodológicos do campo da História das Disciplinas escolares nos conectou aos estudos do currículo, da cultura escolar e da manualística escolar. Nessa perspectiva, somaram à nossa tese autores como André Chervel (1990; 1999), Ivor Goodson (1990; 1995; 1997; 2000; 2003; 2013), Antônio Viñao (2000; 2006), Diana Vidal (2005) e Agustín Escolano (1992; 2001; 2002; 2006; 2008; 2010; 2012; 2017).

Do ponto de vista historiográfico e conceitual geral do Movimento Escola Nova, foram marcantes os trabalhos de Circe Bittencourt (1990; 1993; 2004; 2011), Vera Valdemarin (2010), Otaíza Romanelli (2010) e Demerval Saviani (2008). A respeito da

Geografia Moderna Escolar, acentuamos os tensionamentos realizados a partir dos trabalhos de Genylton Rocha (1996; 2000; 2009), Vânia Vlach (1988; 2004), Bernardo Issler (1973) e Claudio Ferraz (1994), além das contribuições teóricas de Maria Adalgiza Albuquerque (2011; 2015) e Horácio Capel (1983; 1988).

Pautados pelos paradigmas epistemológicos da História e de sua vinculação aos pressupostos de pesquisa associados à História Cultural cujos fundamentos estão em Roger Chartier (1990; 1992), Marc Bloch (2001), Michel Foucault (2016) e Michel de Certeau (2017), imbricamos os fundamentos epistemológicos como baliza metodologia desta pesquisa no Paradigma Indiciário, baseado em Carlo Ginzburg (2016), e na constituição de uma perspectiva narrativa de análise a partir de Walter Benjamin (1994) e Jorge Larrosa (2002; 2003; 2005).

Ao longo da tese, e diante do circunstanciamento das fontes devidamente descritas e justificadas no processo de pesquisa, analisamos manuais escolares de dois períodos: um, que compreende manuais de diversos autores publicados entre 1905 e 1929 – em que investigamos os processos de introdução dos discursos “renovadores”; outro, entre manuais escolares publicados entre 1930 e 1941, com a intenção de investigar os processos constitutivos no momento de maior difusão dos ideais do Movimento Escola Nova no Brasil com um recorte analítico focado na análise de três autores específicos: Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mário da Veiga Cabral.

A partir desses referenciais e das fontes, ao longo do processo de pesquisa desta tese, questionamos insistentemente os paradigmas positivistas da História [dita como “verdade absoluta”] e nos posicionamos na defesa de uma investigação histórica que não busca atestar documentalmente os fatos, as datas e as fidedignidades, mas, ao contrário, buscamos tensioná-las, problematizando as “verdades” ditas, conjecturando novas interpretações e abrindo espaços de diálogo, fios soltos que permitem que essa área de pesquisa seja impulsionada com novos questionamentos.

Isto posto, não consideramos que este trabalho doutoral desenvolva uma “tese única e original”, que atenda aos pressupostos de um modelo positivista de ciência. O que propomos aqui se constitui como condição de possibilidade: um conjunto de conjecturas narrativas/interpretativas que não possuem pretensão de originalidade, pois são construções intelectuais circunstanciadas por contextos, por fontes, por trabalhos realizados anteriormente, por nossa própria intencionalidade e, por fim, pelos ritos próprios da cultura acadêmica, dos quais não podemos nos distanciar totalmente.

Admitimos que temos uma “conjectura/narrativa central” que permeia nosso trabalho e que os avanços teóricos e epistemológicos, bem como nossos resultados em pesquisa de estágio realizada na Espanha, nos permitem explicitar: **a constituição da Geografia Escolar enquanto disciplina curricular na óptica dos ideais do Movimento Escola Nova ocorre nos entremeios da Geografia Moderna Escolar, encadeamento este permeado por processos graduais e lentos, repletos de oscilações, continuidades e permanências com diversas disputas curriculares e discursivas, além de interesses de grupos profissionais de professores que influíram na cultura escolar brasileira na época.**

Como vimos ao longo do trabalho, várias pistas nos argumentos teóricos e nas pesquisas já realizadas inflam outras conjecturas sobre as quais nos debruçamos para realizar a análise dos livros e dos autores criteriosamente escolhidos para o nosso processo interpretativo. Ressaltamos este processo de delimitação das como conjecturas narrativas/interpretativas fluídas e flexíveis, abertas em seu processo de constituição, sendo sempre pontos de partida para novos questionamentos.

Diante as análises realizadas nos capítulos IV a X, as pistas sinalizam as seguintes “conjecturas narrativas/interpretativas auxiliares” sobre o processo constitutivo da disciplina no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar:

1) A gênese da renovação pedagógica na Geografia Escolar foi um processo constituído de manifestações e materializações discursivas e retóricas convenientes e convergentes, oscilantes e descontínuas, que expressam/representam os movimentos renovadores da Escola Nova (campo pedagógico) e da Geografia Moderna (campo científico) enquanto subsídios da própria disciplina escolar, caracterizando sua autonomia.

No confronto entre as fontes, os indícios extraídos e os referenciais teóricos e históricos, esmiuçamos, no capítulo V, os ordenamentos discursivos e os lugares que entremeiam o Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna Escolar. A partir de um processo interpretativo dos referenciais e das fontes, elencamos uma série de princípios convergentes entre esses dois movimentos renovadores, que caracterizam a peculiaridade da constituição da Geografia Escolar nesse período. Os vestígios nos permitiram inferir a diferenciação entre dois gêneros textuais opostos nos manuais escolares que sinalizaram a introdução de discursos renovadores nos manuais. Essa oposição é dada pelo que caracterizamos como gênero textual descritivo nomenclatural (voltado para memorização) e

gênero textual descritivo explicativo (voltado para a leitura e explicação dos fenômenos). Identificamos nos manuais discursos a defesa pela “modernização” e “renovação” da Geografia Escolar por meio do ideário de educação positivista, ao mesmo tempo em que os vestígios mostram que os discursos são repletos de descontinuidades e contradições, com aspectos ditos “tradicionais” de ensino ainda predominantes. Em alguns manuais foram evidenciados alguns conteúdos e momentos de rupturas com a escola dita “tradicional”, materializando aspectos renovadores ao ensino.

2) Não só a simples presença da Geografia nos currículos calcificou a criação dos primeiros cursos superiores da disciplina, mas a autonomia curricular, caracterizada por discursos, linguagens, disputas e interesses profissionais mesclaram e subsidiaram processos de gênese, na própria cultura escolar, de uma retórica legitimadora das cátedras do ensino superior brasileiro baseadas nos ideais de “modernização” dos movimentos renovadores.

Teoricamente, tem-se defendido a ideia de que a existência da Geografia (ou outras disciplinas) no currículo escolar de modo anterior à sistematização científica da área ou da criação de suas cátedras universitárias, era um meio, por si só, de constituição de um grupo profissional que com o tempo e a necessidade de formação de novos professores possibilitaram a criação das cátedras universitárias e suas sistematizações acadêmicas legitimadas socialmente pelo saber escolar. No capítulo VI, a partir dos indícios, complementamos esse entendimento ao defender que, não só a existência da Geografia no currículo escolar constituiu essa conjuntura, mas também a inserção de um conjunto de ordenamentos discursivos de classe, de cultura profissional docente e de conteúdos ditos “científicos” nos manuais escolares que, ao longo do tempo, foram constituindo uma retórica legitimadora para a criação das cátedras universitárias no seio da cultura escolar materializada no ensino secundário brasileiro ainda nas três primeiras décadas do século XX.

3) Os princípios e finalidades de ensino propostos no âmbito do Movimento Escola Nova são assumidos de maneira implícita e não homogênea no âmbito dos discursos dos manuais escolares analisados para a disciplina de Geografia no ensino secundário brasileiro, perfazendo uma gama de aspectos que não são evidenciados de maneira *stricta* e uniforme nas obras analisadas, mas também apresentando oscilações e

mudanças que remetem aos ideais renovadores de ensino, caracterizando a autonomia da disciplina escolar;

No capítulo VII, por meio do tensionamento entre os princípios teóricos do Movimento Escola Nova e a materialização dos mesmos no âmbito dos manuais escolares analisados, os indícios denotam uma predominância da tradição livresca da Geografia Escolar em confronto com os discursos “renovadores” e “modernos” dos autores. Evidenciamos que, ao menos no âmbito das fontes analisadas, não há a publicação de manuais classificados por Escolano (2001) como “Livro Ativo”, sendo que todos os livros analisados são classificados como de “Séries Cíclicas”, que são manuais com certa complexidade científica em seus conteúdos voltados para programas seriados. Os vestígios sinalizam também a completa inexistência de exercícios, atividades, roteiros de pesquisa ou qualquer outro meio linguístico que poderia denotar um relacionamento ativo do aluno para com o livro escolar. Desse modo, o confronto entre os discursos renovadores dos autores e a materialização dos mesmos nos conteúdos e formas dos manuais escolares produzem indícios que nos permitem interpretar que houve uma resistência dos livros escolares de Geografia para o ensino secundário de introdução dos princípios ativos de educação e da aproximação do conteúdo com as realidades dos alunos. Ao manter uma tradição livresca caracterizada pela cultura do uso do livro apenas como artefato de leitura, indiciou também a manutenção do magistrocentrismo no âmbito da cultura escolar, tensionando o princípio renovador de centralidade do aluno e mantendo os manuais com um teor mais conservador. O confronto entre os aspectos teóricos, os discursos dos autores e as materialidades dos manuais escolares apontaram para a introdução do princípio da “intuição” a partir da introdução de gravuras, fotografias, mapas e gráficos no âmbito de novas linguagens nos manuais escolares que expressam o avanço mercadológico e tecnológico do processo editorial em convergência com ideais ditos “renovadores” pelos autores. De maneira geral, os princípios escolanovistas não se materializaram nos manuais escolares de maneira *stricta*, explícita e direta, porém, nas outras conjecturas narrativas/interpretativas evidenciamos que os processos de renovação adquiriram contornos próprios e autônomos no âmbito da autonomia da disciplina escolar. Por último, o conjunto indiciário sustentou a tese de vários autores de que os ideais escolanovistas foram pouco introduzidos no ensino secundário brasileiro, pois este permaneceu propedêutico, elitista e voltado para o acesso ao ensino superior no período investigado.

4) No entremeio da configuração do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar, o positivismo escolar se caracteriza como princípio centralizador da renovação educacional por meio de discursos cientificistas que constituíram conjunturas hegemônicas ditas “modernas” para a disciplina de Geografia no ensino secundário.

O tensionamento das fontes e dos fundamentos históricos e conceituais sobre o Movimento Escola Nova no capítulo VIII apontaram que o princípio de “educação científica”, caracterizada por nós como Positivismo Escolar, constituiu-se como característica centralizadora e predominante no âmbito da renovação da cultura escolar materializada pelos manuais escolares do período analisado. Esse processo de constituição de um positivismo escolar, identificado desde os processos de gênese analisados nos capítulos anteriores, foi pormenorizado pelos indícios analisados, indicando uma confluência de interesses, intencionalidades e discursos no âmbito do Movimento Escola Nova (como campo pedagógico) e da Geografia Moderna Escolar (como campo próprio da disciplina). Os indícios denotaram uma materialidade de discursos e conteúdos que sinalizam a introdução e defesa de uma educação pautada no cientificismo para superar o caráter mnemônico e enciclopédico da dita escola “tradicional”.

5) Os entremeios do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar constituíram, no âmbito da cultura escolar promovida pelos manuais escolares analisados, movimentos de renovação pedagógica limitados a alguns aspectos em coexistência com manutenções da tradição livresca da escola dita “tradicional”, que caracterizam o funcionamento da disciplina escolar por meio de uma “modernização conservadora” nesse período.

No capítulo IX realizamos um tensionamento teórico para compreender, diante dos indícios apresentados nos capítulos anteriores e de mais um conjunto indiciário, o processo de constituição histórica da Geografia Escolar no período analisado por meio da caracterização de uma “modernização conservadora”. Essa problematização entre teoria e fontes nos permitiu analisar os processos de materialização dos discursos e dos conteúdos repletos de oscilações, contradições, descontinuidades e permanências, entre aspectos e discursos que promoviam uma renovação em coexistência com aspectos ditos “tradicionalistas” e que, por seu lado, remetem aos conservadorismos também presentes nos manuais escolares. Diante da conjuntura política e social do período permeado pelo Governo Provisório e pelo Estado

Novo de Getúlio Vargas, interpretamos que assim como vários processos políticos e sociais do país, no âmbito do ensino secundário e na dimensão dos manuais escolares, a disciplina de Geografia se configurou pela manutenção intencional de diversos aspectos conservadores, sobretudo para atender a interesses de mercado dos livros escolares, contudo, também atendendo aspectos dos movimentos de renovação, sobretudo pelo interesse de legitimação social e científica da Geografia no Brasil.

6) A inserção de um discurso nacionalista por meio da “Geografia do Brasil” e a renovação pedagógica a partir de uma “abordagem regional” se constituíram como novas vulgatas “renovadoras”, porém não hegemônicas e em coexistência com outros conteúdos que assinalam um ordenamento seriado da matéria escolar no entremeio do Movimento Escola Nova e da Geografia Moderna Escolar.

Considerando os manuais escolares como fontes principais e inserindo como fonte secundária o programa de ensino de 1931 promulgado no âmbito da Reforma Francisco Campos e as interlocuções teóricas no âmbito da pesquisa em História da Disciplina Escolar, estabelecemos um conjunto indiciário que problematiza algumas narrativas históricas já produzidas por outros pesquisadores a respeito da configuração da Geografia Escolar nesse período em que se advogam renovações pedagógicas. Problematizamos o alcance da materialização do discurso nacionalista por meio da “Geografia do Brasil” e da defesa do método da “Geografia Regional” como elementos ditos de predominância na caracterização da Geografia Escolar nesse período, conforme notamos em diversas pesquisas no âmbito da historiografia da disciplina. As fontes e os indícios sinalizam que o discurso nacionalista da “Geografia do Brasil” e da utilização de um método da “Geografia Regional” se constituíram como novas vulgatas escolares que começam a se estabilizar no âmbito do funcionamento seriado da disciplina no ensino secundário. Dessa maneira, essas vulgatas não se caracterizaram como renovações hegemônicas e predominantes no âmbito da disciplina de Geografia, mas se consolidaram como espaços-tempos do currículo, como momentos específicos de ensino de um conteúdo escolar em séries específicas. Dessa forma, nem a “Geografia do Brasil” e seu discurso nacionalista e nem a “Geografia Regional” e seu método explicativo aparecem em todos os manuais escolares; eles aparecem em manuais específicos para as séries que o programa de ensino delimitou como conteúdo de ensino. Dessa maneira, ao passo que temos as vulgatas da “Geografia do Brasil” e a “Geografia Regional” como renovadoras, ainda temos a permanência de outros espaços-tempos no currículo do ensino

secundário para o ensino de conteúdos ditos “tradicionais”, como a Geografia Astronômica, Biogeografia, Geografia dos Continentes e Países, Geografia Administrativa, Cartografia, Geografia da Superfície Terrestre, Geografia Comparada das Américas, Geografia das raças e civilizações, entre tantas outras vulgatas que se constituíam como conteúdos seriados a serem ensinados no currículo escolar.

Assim como na epígrafe da introdução deste trabalho, acreditamos que o ponto alto desta tese não está naquilo que foi escrito, mas nas pontes, nos caminhos e nas potências daquilo que outras pessoas poderão dizer e tensionar a partir da empreitada de pesquisa que materializamos nesta tese. Defendemos que esta tese seja uma dupla face entre chegadas e partidas, pois compartilhamos com o leitor a responsabilidade de tensionar, contestar, questionar e repensar o que aqui foi escrito; de fazer com que nossas teceduras sejam modificadas em pontos de partidas: novas experiências e novas narrativas como ensaio de um movimento contínuo pela defesa da constituição de um campo de pesquisa sistematizado no âmbito das pesquisas em História da Geografia Escolar.

FONTES

ALI, Said. **Compendio de Geographia Elementar**. Rio de Janeiro: Laemert & C. Livreiros, 1905.

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia 2ª série Secundária**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia 5ª série Secundária**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia 4ª série Secundária**. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

AZEVEDO, Aroldo. **Geografia 3ª série Secundária**. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

CABRAL, Mário da Veiga. **Chorografia do Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro, 1920.

CABRAL, Mário da Veiga. **Terceiro Anno de Geographia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro, 1933.

CABRAL, Mário da Veiga. **Quinto Anno de Geographia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro, 1935.

CABRAL, Mário da Veiga. **Geographia (Quarto Anno)**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro, 1941.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geographia do Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geographia do Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geographia Humana**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geografia Elementar**. 8ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1936.

F.T.D. **Geographia Nova Colleção**. São Paulo: F.T.D., 1923.

GABAGLIA. Raja. **Práticas de Geographia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

LEME, Ezequiel de Moraes. **Elementos de Cosmographia e Geographia Geral**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1922.

MILANO, Miguel. **Geographia Physica**. 1ª ed. São Paulo: Gráfica Matano, 1922.

NOVAES, Carlos de. **Geographia Secundária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

PINHEIRO, Luiz Leopoldo Fernandes. **Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

SCROSOPPI, Horácio. **Chorografia do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Casa Duprat, 1917.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo. El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. In: TIANA FERRER, Alejandro et al. **Historia de la Educación** (Edad Contemporánea). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 2002, p.189-210.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois Momentos na História Da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Giramundo entrevista – Profa. Dadá Martins. **Giramundo**, Rio De Janeiro, v. 2, n.3, p.126-137, jan./jun. 2015.

BARBOZA, Danyele Vianna. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. 184f.

BARROS, Maria Cristina Lanza de Barros. **A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2000. 111f.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BELTRÁN, Julia Melcón. **Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea.** Madrid, España: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939).** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993, 344f.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004 .

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 2001. 139 p.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Ministério da Educação. **Documento de Área – Área 36 – Geografia.** 2016. Disponível em <www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/36_geog_docarea_2016.pdf>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPEL, Horacio. **Ciencia para la burguesía: renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)**. Barcelona, España: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 1983.

CAPEL, Horacio. **El libro de Geografía en España (1800-1939)**. Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2017. 345 p.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Os Estudos Sociais no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, vol. XX, n. 51, Jul-Set, 1953.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. **Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de geografia da primeira república**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2017. 345 p.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.211-238.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica Del Saber Sabio Al Saber Enseñado**. Argentina: Aique, 1991.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

COELHO, Patrícia. **A voz do mestre: trajetória intelectual de Carlos Delgado de Carvalho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. 146f.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 1985.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 407-427, maio/ago. 2014

DIAS, Angélica Maria de Lima. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935)**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 97f.

ESCOLANO, Agustín Benito. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de educación**. N.298, 1992, p.55-79.

ESCOLANO, Agustín Benito. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001.

ESCOLANO, Agustín. **La educación en la España Contemporánea**. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva S.L., 2002.

ESCOLANO, Agustín. La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. **Revista Hist. educ.**, 25, 2006, pp. 317-340, Ediciones Universidad De Salamanca.

ESCOLANO, Agustín. La escuela como construcción cultural, el giro etnográfico en la historiografía de la escuela. **Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 18 – Junio, 2008**, p.131-146.

ESCOLANO, Agustín Benito. Sherlock Holmes goes to school: Ethnohistory of the school and educational heritage. **History of Education & Children's Literature**, V, 2 (2010), pp. 17-32.

ESCOLANO, Agustín. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012.

ESCOLANO, Agustín Benito. **A Escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Ed. Alínea, 2017. 282 p.

FAJARDO, Olegario Negrín; CIORDIA, Javier Vergara. **Historia de la Educación**. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A., Madrid, España, 2009.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 – 1942**. Dissertação de mestrado - FFLCH – USP. São Paulo: USP, 1994.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2016. 254 p.

GARCÍA, Catalina Albacete. **La enseñanza de la Geografía en la escuela pública en España (1900-1936)**. (Tesis – Doctorado en Geografía). Universidad de Murcia, Murcia, España, 1992.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed., 7ª reimpressão, 2016.

GÓMEZ, Alberto Luís; MORANTE, Jesús Romero. **Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)**. Santander, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

GÓMEZ, Alberto Luis. **La Geografía en el bachillerato español (1836-1970)**. Barcelona, España: Ediciones de la Universidad de Barcelona, 1985.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011.

GONÇALVES, Juliano Rosa. Uma Geografia Moderna para uma escola moderna. **Caminhos de Geografia: Uberlândia** v. 13, n. 42 jun/2012 p. 190–204.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

GOODSON, Ivor. **Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor S.A., 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Porto, Portugal: EDUCA – Currículo, 1ª ed., 1997.

GOODSON, Ivor. **El cambio en el currículo**. Barcelona, España: Ediciones Octadere, 1ª ed., 2000.

GOODSON, Ivor. **El estudio del currículo: casos y métodos**. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: _____. PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

HOBBSAWM, Eric J. A outra história – algumas reflexões. In. KRANTZ, Frederick (Org). **A outra história: Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1990.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa: Rio de Janeiro, 2004.

ILERA, Fernando Arroyo. Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. In: JIMÉNEZ, Antonio Moreno; GAITE, María Jesús Marrón. **Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica**. Editorial Síntesis S.A.: Madrid, España, 1996.

ISSLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais**. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Presidente Prudente, 1973. 253f.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. In _____. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación**. México: FCE, 2003.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In BARBOSA, J. R.L.L. (Org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas (SP): UNICAMP, 2013.

LEONARDI, Paula; AGUIAR, Thiago Borges de. As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, p. 107-123 jul./dez. 2010.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina a servicio de la cultura escolar. Madrid, España: **Boletín de la A.G.E.**, n.33, 2002, p.173-186.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaine. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p.13-27.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MANIFESTO. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia - pequena história crítica**. 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1989.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da Cultura Escolar. Porto Alegre: **História da Educação (Online)**, v.20, n.50, set/dez, 2016, p.119-138.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 3ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

PEREIRA, Diego Carlos; GONÇALVES, Amanda Regina. Os Manuais Escolares de Hermantina Riccioppo: resgates da produção de conhecimento geográfico escolar no Triângulo Mineiro, em meados do século XX. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 34-54, jul./dez., 2014.

PEREIRA, Diego Carlos; GONÇALVES, Amanda Regina. Manuais e Livros Escolares: Caminhos para a Investigação Geográfica e Educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 122-135, jan./jun. 2015.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajетória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)**. 2003, 277f. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais Brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro**. (Dissertação – Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. 298f.

ROCHA. Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis [Online]**, 1 | 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 08, número 15, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p.

SANTOS, Wilson dos. **A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 1984. 99f.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2005. 181f.

SAVIANI, Ermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCABELLO, Andrea Lourdes Monteiro. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho: imagem como recurso didático. Um estudo de caso – Geografia do Brasil (1913).** Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Rosana Nogueira da. **O movimento educacional escolanovista e a Geografia como disciplina escolar – permanências e mudanças.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. 103f.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história do pensamento do ensino de Geografia no Brasil (1814-1930).** Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, 2012a. 414f.

SILVA, Maria Edney Ferreira. **O Nordeste nos livros didáticos de Geografia 1905-1950.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012b. 172f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2015.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Ministério da Educação, 2000.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Rumos e rumores da Pós-Graduação e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista da ANPEGE**, v.3, p. 17-31, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-História: os protagonistas anônimos da História.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6).

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951.** Curitiba: Ed. Do Autor, 1998, 406p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XX),** 2005.

VIÑAO, Antônio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2000.

VIÑAO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. **Historia de la Educación**, Salamanca, España, 25, 2006, pp. 243-269.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX**. Madrid, España: Marcial Pons, Ediciones de Historia S.A., 2004.

VLACH, Vania. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. São Paulo, 1988, (Dissertação de Mestrado) - FFLCH, Universidade de São Paulo.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no Século XXI** – Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

As 30 características para identificar una Escola Nova

Fonte: Fajardo y Ciordia (2009)

Organización

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.
 - A) Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.
 - B) Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
 - C) Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.
2. La escuela nueva es un internado.
 - A) Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
 - B) La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.
 - C) Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por «familias» adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.
3. La escuela nueva está situada en el campo.
 - A) El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
 - B) Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.
 - C) Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etcétera).
4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.
 - A) Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.
 - B) El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.
 - C) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.
5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.
 - A) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.
 - B) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.
 - C) Evitando los «rechazos» patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

Vida física

- 6 La escuela nueva organiza trabajos manuales.

- A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.
- B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.
- 7 La escuela nueva atribuye una importancia especial a:
- A) La carpintería que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manual; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.
- B) El cultivo del campo: a) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden.
- C) La crianza: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.
- 8 La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres.
- A) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.
- B) Desarrollo de los gustos individuales.
- C) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.
9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural.
- A) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.
- B) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle.
- C) Se asocia a los juegos y deportes.
10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.
- A) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.
- B) Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.
- C) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

Vida intelectual

- 11 La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón.
- A) Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.
- B) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.
- C) Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.
- 12 La escuela nueva añade a la cultura general una especialización.
- A) Cursos especiales periódicos Elección libre pero obligación de elegir.
- B) Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.
- C) Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.
13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias.
- A) Observaciones personales de la naturaleza.
- B) Observación de las industrias y organizaciones sociales.
- C) Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio —trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.
14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño
- A) Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.
- B) Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.
- C) Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.

15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.
- A) Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.
 - B) Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.
 - C) Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

Organización de los estudios

16. La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos.
- A) Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.).
 - B) Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).
 - C) Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).
17. La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos.
- A) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
 - B) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.
 - C) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).
18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a mañana.
- A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
 - B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudios de repetición, los mayores estudios de elaboración.
 - C) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.
19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día.
- A) El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
 - B) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
 - C) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.
20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre.
- A) Sistema análogo al de los cursos universitarios.
 - B) Horario individual de cada alumno.
 - C) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

Educación social

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar.
- A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
 - B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
 - C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república.
22. En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes.

- A) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
 - B) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
 - C) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.
23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.
- A) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
 - B) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.
 - C) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.
24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas.
- A) Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.
 - B) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.
 - C) No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria.
25. La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas.
- A) Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.
 - B) Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanza el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.
 - C) Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

Educación artística y moral

26. La escuela nueva pone en juego la emulación.
- A) La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.
 - B) Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.
 - C) En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.
27. La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza.
- A) El orden es la condición primera, el punto de partida.
 - B) Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.
 - C) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.
28. La escuela nueva cultiva la música colectiva.
- A) Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.
 - B) Mediante la práctica cotidiana del canto en común.
 - C) Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.
29. La escuela nueva educa la conciencia moral.
- A) Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tornados de la vida ficticia o real.
 - B) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.
 - C) Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.

30. La escuela nueva educa la razón práctica.

A) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.

B) Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.

C) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.