Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Danyele Vianna Barboza

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

São Gonçalo
2015

Danyele Vianna Barboza

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 apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto

São Gonçalo
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B239 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 / Danyele Vianna Barboza. – 2015.
182f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia – Currículos – Teses. 2. Colégio Pedro II – Teses. I. Couto, Marcos Antônio Campos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Danyele Vianna Barboza

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 apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em 16 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Adriana Carvalho Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Ruy Moreira

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, por ser meu Refúgio e Fortaleza mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Mario Lopes Barboza (in memorian) e Sueli Vianna Barboza, pela dedicação e carinho de uma vida inteira. Impossível ter a exata dimensão do meu amor por vocês! Lamento profundamente que a dor e a saudade de você, pai, ofusque a alegria e o brilho desse momento tão esperado. Peço perdão a minha mãe pelas ausências necessárias para dedicar-me às questões da dissertação.

À amada filha (e agora ex-aluna) Beatriz Vianna: minha maior inspiração e meu maior estímulo! Nos últimos meses, você foi um grande exemplo de foco e persistência. Sem a sua ajuda, eu jamais teria conseguido! Que a ex- Pedrita torne-se uma jornalista consciente!

Ao Tiui, meu filho de quatro patas, pela incansável companhia ao lado do computador e pelo afeto de todas as horas.

À amiga de longa data, Profª. Dra. Adriana Carvalho Silva, por me fazer crer que eu seria capaz de enfrentar o desafio e pelas sugestões feitas por ocasião da qualificação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto, por acreditar no meu projeto e por toda a atenção e paciência dispensadas.

Aos professores e funcionários técnico-administrativos do mestrado em Geografia da UERJ/FFP por tornarem tão especial e intenso o meu reencontro com o mundo acadêmico após tantos anos de militância na Educação Básica. Agradeço especialmente ao Professor Ruy Moreira, uma das minhas maiores referências intelectuais, pelos caminhos apontados em nossas conversas e pelo privilégio de tê-lo em minha banca. Vinte anos se passaram desde o início da minha graduação na UFF e suas aulas continuam a exercer sobre mim um grande fascínio.

Aos membros do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), em especial à Profª Dra Beatriz Boclin Marques dos Santos e à bibliotecária Tatyana Marques Cardoso pela carinhosa acolhida durante o trabalho de pesquisa.

Aos companheiros da Equipe de Geografia do Colégio Pedro II, Campus Niterói, por serem sempre tão solícitos e pelas palavras de incentivo, fazendo do trabalho cotidiano um verdadeiro presente.

A todos os familiares e amigos que, estando próximos ou distantes, torceram para que eu concluísse com êxito essa importante fase.

RESUMO

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.* 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

A pesquisa propôs uma abordagem sócio-histórica do currículo de Geografia no Colégio Pedro II, a partir da análise dos conceitos-chave e da lógica de organização de conteúdos dos programas de ensino de 1926, 1929, 1931, 1942 e 1951. Numa concepção do currículo como prática de poder, o objetivo foi articular a renovação do pensamento pedagógico e geográfico no contexto da passagem do espaço brasileiro à fase industrial. Conforme mudam as finalidades educativas, muda o que se ensina e como se ensina, sendo os conteúdos influenciados pelo momento histórico (CHERVEL, 1990). Portanto, as alterações na estrutura dos programas de ensino foram analisadas à luz da emergência dos ideais da Escola Nova, da consolidação da Geografia como campo científico-disciplinar e da construção do Estado-nação brasileiro. O período compreendido entre as décadas de 1920 a 1950 representou uma grande transformação no papel da escola e do ensino de Geografia em particular. A ampliação do sistema escolar e a transição de uma geografia administrativa, de nomenclatura e forte caráter corográfico para o discurso científico-explicativo legitimaram a construção de uma identidade nacional e da unidade territorial, tornadas as bases do projeto de poder da burguesia industrial. Considerando que para Goodson (1991) o currículo é um artefato social, fruto das negociações entre agentes internos e externos à escola, a pesquisa considerou as reformas de ensino e a produção intelectual e atuação institucional da comunidade disciplinar de Geografia do Colégio Pedro II no recorte temporal adotado. Por sua contribuição para a construção da Geografia universitária no Rio de Janeiro e para a implantação de uma orientação moderna no ensino da disciplina, numa perspectiva corológica, o trabalho destacou alguns aspectos das ‘histórias de vida”, categoria usada por Ivor Goodson, de três (3) professores do Colégio Pedro II: Delgado de Carvalho, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Everardo Backheuser. Os anos 1920 a 1950 consolidaram “uma geografia brasileira com características próprias” (MOREIRA, 2009, p. 35) graças ao esforço de profissionalização e reforma institucional empreendidos a partir da Era Vargas. Da Geografia como a ciência da descrição da paisagem passou-se ao discurso centrado na relação homem-meio, a serviço do projeto de um Brasil urbano-industrial. Situar o Colégio Pedro II e seu corpo docente nesse contexto é fundamental para compreender as disputas que engendraram e foram engendradas pelas propostas curriculares hegemonizadas, o peso político-ideológico da instituição e a função social do ensino de Geografia nessa fase.

Palavras-chave: Currículo. Colégio Pedro II. Ensino de Geografia. Escola Nova. Geografia Universitária.

ABSTRACT

BARBOZA, Danyele Vianna. *The Geography teaching programs of the College Pedro II from 1926 to 1951: the transition of character corográfico to scientific discourse the service of a new project of school and of Brazil.* 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

The research proposes a social and historical approach about the curriculum of Geography in College Pedro II through the study of keys-concepts and the logical in organization of teaching contents in 1926, 1929, 1931, 1942 and 1951. Based on the conception of the curriculum as a power practice, the objective was articulate the new vision about the pedagogical and geographical thought in a changes context of the Brazilian space during the industrial era. As per the educational purposes change, what is taught and how it is done changes too, whereas the contents are influenced by the historical moment (CHERVEL, 1990) Therefore, the changes in the structure of the teaching programs were analyzed based on: the emergency of the ideas of Escola Nova, the consolidation of Geography as disciplinary –scientific field and the construction of the Brazilian nation-State. The time between the decades of 1920 to 1950 represented a big change in the school and Geography teaching function. The enlargement of the school system and the transition of a administrative Geography, which has a meaning and a strong descriptive characteristic to the scientific – explicative speech , had legitimate the construction of a national identity and of a territorial unit, became the bases of industrial bourgeoisie power's project. Considering that to Goodson (1991) the curriculum is a social artifact; result of the negotiations between internal and external agents to school, the research considered the teaching reforms and the intellectual production and the institutional performing by the disciplinary community of Geography in College Pedro II in the period previously quoted. Due to the fact that Ivor Goodson had contribute to the construction of the Geography teaching in colleges of Rio de Janeiro and to the consolidation of a new way to teach it, this research emphasizes, in a chronological perspective, some aspects of the "stories of life", category used by Goodson, of three (3) College Pedro II's teachers like: Delgado de Carvalho, Fernando Antônio Raja Garbaglia e Everardo Backheuser. The years 1920 to 1950 bring to us "a Brazilian Geography with her own characteristics" (MOREIRA, 2009, p. 35) thanks to the professionalism and the institutional reform accomplished as from Era Vargas. From Geography as a science of the description of the landscape to the speech focused on the relation human being-milieu, which follows the urban-industrial Brazil's project. Locate the College Pedro II and his characters in this context is essential to understand the battles that caused and were caused by the privileged curricular proposals, the political and ideological influence of the school and the social function of the Geography teaching in this phase.

Key-words: Curriculum, College Pedro II, Geography teaching, New School, Geography teaching in college.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	**O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II SOB A PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA: OS VÍNCULOS ENTRE SABER/PODER/ IDENTIDADE**	21
1.1	**Disciplinas escolares e disciplinas científicas**	23
1.2	**O currículo como território em disputa**	26
1.3	**A criação do Colégio Pedro II e as reformas do currículo de geografia no século XIX**	43
2	**A TRANSIÇÃO DO CARÁTER COROGRÁFICO PARA A GEOGRAFIA CIENTÍFICA A SERVIÇO DE UM NOVO PROJETO DE ESCOLA E DE BRASIL**	68
2.1	**O projeto de poder da burguesia industrial, o ideário da Escola Nova e a Geografia ensinada no Colégio Pedro II nas primeiras décadas do século XX**	70
2.2	**A Geografia antiga, a Geografia moderna e o corpo docente do Colégio Pedro II**	82
2.2.1	Delgado de Carvalho	104
2.2.2	Fernando Antonio Raja Gabaglia	109
2.2.3	Everardo Backheuser	112
3	**DA GEOGRAFIA COMO DESCRIÇÃO DA PAISAGEM À RELAÇÃO HOMEM-MEIO: AS ALTERAÇÕES NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE 1926-1951**	118
3.1	**A REFORMA JOÃO LUÍS ALVES-ROCHA VAZ E O PROGRAMA DE 1926**	122
3.2	**O Programa de 1929 baseado em Jean Brunhes**	135
3.3	**A Reforma Francisco Campos e o Programa de 1931**	138
3.4	**A Reforma Gustavo Capanema e os Programas de 1942 e 1951** ...	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS 159

REFERÊNCIAS 166

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na tradição dos estudos históricos de currículo e das disciplinas escolares em instituições específicas. O objetivo da pesquisa foi avaliar as mudanças epistêmico-didáticas da geografia ensinada no Colégio Pedro II no período de 1926-1951, caracterizando a passagem da forma histórica da descrição da paisagem para a fase científica moderna, pautada no discurso da relação homem-meio. A perspectiva teórica adotada foi a concepção do currículo como construção histórica e social, proposta por Ivor Goodson. A análise da transição de uma geografia corográfica para um padrão científico-explicativo considerou fatores internos e externos à dinâmica institucional do Colégio Pedro II, destacando-se a participação de seu corpo docente no movimento da Escola Nova e no processo de construção da geografia universitária no Rio de Janeiro (1935). As alterações nos programas de ensino, que correspondem a uma das dimensões do currículo, foram discutidas a partir do projeto de uma escola laica, republicana e igual para todos; da institucionalização da geografia como campo científico; da consolidação do Estado-Nação e dos desdobramentos desses processos na Congregação do Colégio Pedro II.

Correlato a este objetivo geral, o estudo busca demonstrar a importância da abordagem construcionista do currículo, entendido como ato político e produção cultural; a identificação da função social do Colégio Pedro II e do peso político-ideológico do ensino de geografia no período considerado; a identificação do envolvimento dos catedráticos do Colégio Pedro II nos principais debates no campo da educação e nos espaços institucionais de Geografia criados a partir dos anos 1930, articulando-os às disputas em torno da construção do currículo (MACHADO, 2009); a análise dos programas de ensino de geografia do curso secundário de 1926, 1929, 1931, 1942 e 1951, discutindo suas finalidades a partir dos conceitos-chave e da lógica de organização dos conteúdos; bem como a verificação das matrizes clássicas originárias de maior influência na produção curricular do período estudado (MOREIRA, 2011).

Vale destacar ainda que a pesquisa contribui para a historiografia do ensino de geografia no Brasil, considerando a necessidade de reflexão sobre a formação, desenvolvimento e estrutura dos currículos como são conhecidos hoje; bem como

para superar a carência de estudos de interfaces da Sociologia do Conhecimento e a Epistemologia da Geografia (MACHADO, 2009).

Conforme mudam as finalidades educativas, muda o que se ensina e como se ensina, sendo os conteúdos influenciados pelo momento histórico e criados pela própria escola, “na escola e para escola” (CHERVEL,1990**).** Portanto, a partir de uma abordagem sócio-histórica do currículo, as reflexões sobre a transição da geografia de nomenclatura para a orientação moderna inscrevem-se no contexto mais amplo das novas finalidades do próprio sistema escolar, postas pelas demandas sociais do processo de industrialização em curso e pela necessidade de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico (COSTA, 2011; ROCHA, 2009).

A interação entre educação, ciência e política permite entender os fundamentos da nova metodologia do ensino e da pesquisa em Geografia. No Colégio Pedro II, o movimento designado por Delgado de Carvalho como a orientação moderna no ensino da disciplina ganha forma a partir das décadas de 1920 e 1930, em substituição ao caráter corográfico e mnemônico dos programas anteriores. A estrutura das propostas curriculares e os conceitos-chave apresentados revelam em que medida o ensino de geografia da instituição esteve comprometido com a construção da idéia de nação, como um amálgama das diferentes formações sociais brasileiras (VLACH, 2004). Numa concepção do currículo como prática de poder, interessa à pesquisa os ‘bastidores’ da construção dos cinco programas de ensino selecionados, ou seja, os embates que produziram e foram produzidos pelos discursos curriculares tornados hegemônicos (LOPES, 2008).

Para Goodson (1991), o currículo é um artefato social, fruto das negociações entre agentes internos e externos à escola, o que explica o interesse da pesquisa pelas reformas do ensino e pelas “histórias de vida” dos catedráticos do Colégio Pedro II entre as décadas de 1920 a 1950. Incluídos entre os principais agentes da história da formação da geografia brasileira, a produção intelectual e atuação institucional desses catedráticos permitem compreender o currículo a partir das articulações que o produziram. A passagem de uma geografia descritiva para o ensino de uma “geografia pátria”, centrada no conceito e na explicação, pode ser apreendida a partir do diálogo do Colégio Pedro II com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, com a emergência do ideário da Escola Nova e com o “esforço de profissionalização da geografia” empreendido no Brasil a

partir dos anos 1930. A promoção das políticas territoriais contribuiu para a configuração da Geografia como um campo científico, a partir da criação dos primeiros cursos universitários na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e na Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, em 1935 , da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1934, do Conselho Nacional de Geografia (CNG) em 1937 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1938 (CAMARGO, 2009; MACHADO, 2009). Situar o Colégio Pedro II nesse contexto, considerando a relação de seu corpo docente com esses recentes espaços institucionais de Geografia, é fundamental para compreender a produção curricular do período.

Pesquisas no campo da história da epistemologia da Geografia, tendo o ensino como área específica, reforçam a concepção de que a cultura escolar não é uma reprodução simplificada do conhecimento produzido nas universidades (LOPES, 2008). Os saberes escolares e o conhecimento científico pertencem a contextos sociopolíticos distintos (MOREIRA, 2014), o que na Geografia brasileira assume especial relevância já que a sua presença como disciplina no ensino secundário remete às origens do Colégio Pedro II em 1837[1], antecedendo a consolidação do campo geográfico como um *corpus* de conhecimento específico em quase um século (ROCHA, 2014; PEREIRA, 2000; CAMARGO, 2009).

Embora o Colégio Pedro II seja a instituição pesquisada, os programas de ensino analisados refletem em parte o currículo oficial de todo o ensino secundário brasileiro. Criado em 1837 como instrumento de centralização política, em função dos conflitos do período regencial, o Colégio Pedro II recebeu o status de “escola-padrão’, uma espécie de “templo do saber oficialmente aceito”. O Colégio Imperial deveria ser um modelo para os Liceus e colégios particulares das províncias (ROCHA, 2014). A autoridade científica (BOURDIEU, 1983) outorgada aos

[1] Embora a institucionalização da Geografia como disciplina escolar no Brasil seja associada à criação do Colégio Pedro II, essa origem gera controvérsias. Para ALBUQUERQUE (2012) a Geografia aparece como Cadeira Isolada na Província da Paraíba em 1831. Segundo SILVA (2012), as primeiras manifestações do saber geográfico, como disciplina independente, ocorreram no ensino superior, como aulas avulsas nos cursos científicos de formação da Academia Real Militar em 1810. Vale lembrar que não é o propósito do trabalho debruçar-se sobre essas divergências. De qualquer forma, é o Colégio Pedro II que inaugura a disciplina de Geografia no curso secundário, na forma regular e seriada, em substituição às aulas avulsas. O artigo 3^{0} do decreto de 2 de dezembro de 1837, data da fundação do colégio imperial e aniversário de seu patrono, prescrevia : “Serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geometria e astronomia”.

catedráticos perpetuou, ao longo da história, o papel de destaque do colégio no cenário educacional brasileiro (ANDRADE, 2007; ANDRADE, 2008). No séc. XIX, quase todos os professores do Colégio Pedro II eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro (IHGB), criado em 1838, e ambas as instituições estavam sob proteção direta do Imperador (SANTOS, 2009)[2].

Outro reduto do saber patrocinado por D. Pedro II que, tendo sobrevivido à instalação da República, ilustra bem o prestígio do corpo docente do Colégio Pedro II foi a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ) [3] criada em 1883. Entre os anos 1926 e 1927, a SGRJ promoveu o *Curso Superior Livre de Geografia,* destinado a professores primários e idealizado por professores do Colégio Pedro II como Delgado de Carvalho, Everardo Backheuser e Fernando Raja Gabaglia. Tais intelectuais desempenharam papel fundamental na formação da geografia como campo científico-disciplinar, inserida no processo da modernização político-cultural empreendida pelo Governo Vargas nos anos 1930 (CARDOSO, 2009; MACHADO, 2009). Protagonizaram debates históricos na definição dos novos rumos da educação e da edificação da geografia científica no Brasil, além de terem assumido cargos políticos de grande relevância. Os vínculos estabelecidos por esses professores com a universidade e órgãos de planejamento explicam sua atuação

[2] Assim como o Colégio Pedro II, o IHGB também representou um projeto conservador destinado a escrever a biografia do país. Originou-se da mais antiga associação civil do Império: a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), criada em 1827, pouco mais de um ano após a assinatura do tratado anglo-brasileiro contra o comércio de escravos. Num contexto de grandes pressões para que o governo brasileiro abolisse o tráfico negreiro, o que veio a ocorrer com a Lei Eusébio de Queiroz de 1850, a SAIN destinava-se a promover novas formas de organização do trabalho agrícola que reduzissem a demanda por mão-de-obra. Por meio do jornal "O Auxiliador da Indústria Nacional" (AIN), seu principal órgão de divulgação mensal entre 1833 e 1892, procurava difundir máquinas e técnicas modernas de plantio, colheita e conservação dos produtos que viabilizassem a manutenção da indústria agrícola diante da iminente escassez do trabalho escravo. As edições do AIN também defendiam a necessidade da educação formal, propondo escolas rurais de ensino prático e teórico (Ver Murasse,Celina Midori. O JORNAL O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL E A CAMPANHA PELA FUNDAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: 1833 A 1850. Universidade Estadual de Maringá-UEM .Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/39.pdf>.

[3] A Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ) foi inspirada na Sociedade de Geografia de Paris criada em 1821. Desempenhou papel fundamental na consolidação científica e institucional da Geografia brasileira, através das correspondências com as congêneres européias, da realização de congressos, a exemplo do Congresso da União Geográfica Internacional (UGI) de 1956, além da publicação de livros sobre a geografia nacional e periódicos como o Boletim da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, publicado a partir de 1885. Destacou-se pelo levantamento de informações sobre o território colocadas a serviço do Estado e por seus projetos de caráter pedagógico. Em 1945, na gestão do embaixador Macedo Soares, passa a ser denominada Sociedade de Geografia Brasileira (SGB) em função de um projeto de instalação de filiais nos estados brasileiros. Sobre a SGB ver ZUSMAM (1993); VLACH (1988).

nas disputas pela produção de tradições curriculares hegemônicas, ao mesmo tempo, como agentes internos e externos à escola.

A produção curricular do período pesquisado revela uma mudança de paradigma: a concepção da geografia como a ciência da descrição da paisagem é substituída pelo estudo da relação homem-meio, numa representação moderna e designada por MOREIRA (2011a) como a Geografia da Civilização, dando origem à lógica do N-H-E. É esse o modelo de acamamento-arquétipo muito presente até hoje no cotidiano das escolas, o que se reflete da organização dos programas de ensino e dos livros didáticos. Trata-se de um esquema teórico-metodológico que assemelha o discurso geográfico a uma colagem de fragmentos, descrevendo-se primeiro o quadro natural, depois a população e a economia, com eventuais alterações nessa sequência. É um olhar geográfico que, inicialmente, teve a paisagem como elo conjuntivo, numa tentativa neokantiana “de superar a fragmentação excessiva a que a geografia chegara na virada do século XIX para XX” (MOREIRA, 2011a, p.10). Daí resulta a dualidade entre a Geografia Física e a Geografia Humana e o discurso regional como uma espécie de síntese.

No currículo do Colégio Pedro II é o programa de ensino de 1926, defendido por Delgado de Carvalho, que inaugura esse formato N-H-E, incluindo temas da geografia moderna e uma nova abordagem dos conteúdos, o que justifica adotá-lo como marco inicial da pesquisa. Já nos livros didáticos de Geografia é Aroldo de Azevedo quem inicia esse padrão nos anos 1930 (MOREIRA, 2014). Cabe à presente pesquisa identificar quais foram as referências teóricas dessa fase, geralmente associada à escola francesa de geografia mas que também apresentou influências do pensamento alemão e, posteriormente, norte-americano.

O caráter corográfico e taxonômico dos programas de ensino anteriores ao de 1926 são substituídos por uma geografia científica, usada como ferramenta de inculcação “da confiança nos destinos do Brasil” ao valorizar as riquezas, a beleza e a dimensão do território (VLACH, 2004). Essa ruptura epistemológica do discurso da geografia escolar corresponde a um novo momento político e econômico, representado pela transição de um país essencialmente agrário-exportador do início do século para a arrancada industrial da virada dos anos 1950 (MOREIRA, 2011c).

Dessa forma, o ensino de geografia baseado no padrão “A terra e o homem” foi um importante instrumento de construção do Estado-nação brasileiro. A partir dos anos 1930 essa tarefa de consolidação da identidade nacional é atribuída

especialmente aos institutos de geografia aplicada. Nesse contexto, com a chegada de geógrafos estrangeiros para fundar os cursos universitários e a criação do Ministério da Educação[4], que assumiu a tarefa de elaborar os programas de ensino em escala nacional a partir da Reforma Capanema de 1942, a geografia do Colégio Pedro II perde o seu protagonismo histórico. O IBGE e a USP passam a constituir as duas grandes escolas da geografia brasileira, servindo de referência para a elaboração do material didático da Educação Básica.

O recorte temporal do trabalho estende-se até o programa de Geografia do Colégio Pedro II de 1951. A década de 1950 foi marcada pela separação dos cursos universitários de Geografia e História e também pelo XVIII Congresso Internacional da União Geográfica Internacional (UGI), realizado entre os dias 9 a 18 de agosto de 1956 na Escola Naval do Rio de Janeiro, na pequena ilha de Villegaignon (na Baía da Guanabara). Esse foi o primeiro congresso da UGI realizado fora do eixo América do Norte- Europa e é considerado um marco para a ciência geográfica brasileira, influenciando a formação inicial de grandes geógrafos como Bertha Koiffman Becker, Milton Santos, Manuel Correia de Andrade, Aziz Nacib Ab'Saber, Maria do Carmo Correa Galvão, Nilo Bernardes.

Em relação à educação, os anos 1920 a 1950 foram marcados pelo confronto entre o movimento da Escola Nova e a vertente católica da pedagogia tradicional (SAVIANI, 2013). Portanto, essas três décadas assinalaram mudanças sociopolíticas e debates teórico-metodológicos da ciência geográfica que conferiram nova configuração ao ensino da disciplina. Os objetivos, a estrutura conceitual e a seleção de conteúdos das propostas curriculares adotadas nesse período são analisados à luz dos processos abaixo delineados:

---

[4] "O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 15 no. 2015>.

- **Década de 1920:** emergência dos estudos sobre currículo como um campo de pesquisas especializado nos EUA, diante da institucionalização da educação de massas (SILVA, 2013); criação da Associação Brasileira de Educação (ABE); expansão da escolarização no Brasil; aprovação da Reforma João Luiz Alves – Rocha Vaz (1925); crítica aos fundamentos da pedagogia tradicional pelo movimento da Escola Nova; superação da fase meramente descritiva e taxonômica do ensino de geografia, substituída por uma concepção moderna/científica (o caráter corográfico que marcava os programas de ensino desde o séc.XIX cede espaço a uma perspectiva corológica, baseada no método comparativo de Ritter); discurso geográfico pautado na busca da inter-relação entre os fenômenos físicos e humanos;
- **Década de 1930:** criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); Reforma Francisco Campos (1931); Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932); criação dos primeiros cursos universitários de geografia na Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e na Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935; criação do CNG e do IBGE em 1937 e 1938 respectivamente; fechamento da UDF e transferência de seus cursos em 1939 para a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI);
- **Década de 1940**: aprovação da Reforma Capanema (1942), na qual o Colégio Pedro II deixa de ser apontado como o "colégio padrão" (MASSUNAGA,1989,p.135,136); projeto de centralização política do Estado Novo (1937-1945); viagens de reconhecimento físico do território em "função da bandeira da organização nacional" do governo Vargas; aquisição de visibilidade internacional e prestígio junto ao governo pelos órgãos de Geografia do Brasil (IHGB, SGRJ, AGB);
- **Década de 1950:** Consolidação do processo de industrialização e a transformação do Brasil numa "economia nacional, regionalmente organizada" (OLIVEIRA, 1977); a transição do discurso geográfico centrado na relação homem-meio para a concepção da geografia como a ciência da organização do espaço; a separação dos cursos

universitários de Geografia e História; realização do Congresso da UGI; discussões que culminam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

A fim de analisar o diálogo da Geografia ensinada no Colégio Pedro II com as grandes transformações sociais, políticas e econômicas do período assinalado, o trabalho realizado foi dividido em três (3) capítulos buscando situar as mudanças de orientação no ensino da disciplina no contexto do projeto de modernização do Brasil pós-1930.

A proposta é caracterizar a passagem de uma geografia de tradição escolástica do século XIX para o discurso científico-explicativo a partir de dois eixos de investigação: em primeiro lugar, como as ideias escolanovistas foram influenciadas e influenciaram a geografia do Colégio Pedro II; num segundo momento, como essa nova orientação no ensino da disciplina se relacionou com a criação dos cursos universitários e dos órgãos de natureza político-administrativa de Geografia a partir da atuação dos catedráticos nesses novos espaços. Foram considerados os impactos da democratização da escola brasileira e da reforma institucional do Governo Vargas sobre as finalidades e conteúdos da disciplina de geografia no Colégio Pedro II de 1926 a 1951, apontando as ideologias científicas e as correntes do pensamento geográfico que deixaram suas marcas nos programas de ensino tornados oficiais.

No capítulo 1 o currículo é apresentado como um produto cultural, uma construção social e histórica, que configura um terreno de lutas por "*status,* recursos e território" (GOODSON, 1995), sendo ao mesmo tempo a origem e o resultado de relações de poder. Essa parte inicial do trabalho justifica a opção pela pesquisa institucional com foco no Colégio Pedro II, contextualizando a sua criação como estabelecimento de ensino secundário destinado à formação da elite político-cultural brasileira. Considerando a abordagem construcionista e a 'tríade finalidade-prática-efeito' (CHERVEL, 1990), são discutidos os limites e possibilidades da ênfase no currículo prescrito, ou seja, nos programas oficiais e legislação sobre o ensino (ANJOS, 2013). Dado o caráter processual da história, é feita ainda uma breve caracterização do formato e das finalidades sociais da Geografia ensinada no século XIX. O programa de ensino de 1850 do Colégio Pedro II é usado para ilustrar a Geografia taxonômica e descritiva do século XIX, apresentada associada à História ou sob o título de cosmografia, identificando-se com o discurso da Antiguidade

Grega de Ptolomeu e Estrabão. Esse currículo humanista clássico, centrado nas obras literárias e domínio das línguas grega e romana, de caráter enciclopédico e afastado do mundo do trabalho, representou uma contraposição às mudanças no discurso da geografia escolar a partir dos anos 1920.

O capítulo 2 trata da passagem do ensino de Geografia de orientação clássica para a fase caracterizada por Delgado de Carvalho como geografia científica ou "moderna" (SILVA, 2013), distinguindo-se aí as acepções dadas aos termos clássico e "moderno" por autores como Rocha (1996), Saviani (2010) e Moreira (2011b). O objetivo foi articular a função social da geografia ensinada na primeira metade do século XX ao movimento de renovação do campo educacional, às novas demandas sociais impostas pelo projeto de poder da burguesia industrial e a uma fase de enfraquecimento do papel político da Congregação do Colégio Pedro II no período de 1925 a 1945 (SOARES, 2014).

A partir da contribuição das teorias críticas e pós-críticas do currículo e do campo da história das disciplinas escolares, o caráter da Geografia como 'disciplina nacionalizadora por excelência' é discutido em função dos vínculos entre saber/poder/identidade, do quadro mais amplo de ampliação do sistema escolar brasileiro e difusão da Pedagogia Nova (FOUCAULT, 1979; SILVA, 2013; VLACH, a1988). A avaliação dos novos temas e abordagens dos conteúdos, a partir dos anos 1920, permite entender o ensino de geografia como ferramenta de 'redefinição da identidade nacional' colocada a serviço de uma escola que deveria formar cidadãos, num país de poucos letrados e maioria de negros, índios e pobres[5].

O capítulo 2 considera o papel dos catedráticos do Colégio Pedro II como atores sociais na luta pela produção de tradições curriculares hegemônicas. Com base nos conceitos de comunidade disciplinar (GODSON, 1991) e autoridade científica (BOURDIEU, 1983), as mudanças na estrutura dos programas de ensino dessa fase devem ser pensadas a partir da presença dos professores do Colégio Pedro II na construção da geografia universitária, no CNG e em outros órgãos de vocação político-pragmática criados no período, mas também em função da atuação desses aparelhos de Estado na confecção de mapas escolares, nos cursos de atualização dos professores e nas excursões geográficas (CAMARGO, 2009).

[5] Às vésperas de completar o centenário da independência, o censo de 1920 expôs uma vergonha nacional: 80% da população brasileira ainda era analfabeta (NAGLE, 2001).

Devido às suas contribuições intelectuais e articulações institucionais, serão destacados três dos grandes expoentes da chamada “concepção moderna do ensino de geografia” que pertenceram ao quadro docente do Colégio Pedro II: os catedráticos Delgado de Carvalho e Fernando Raja Gabaglia e o professor substituto Everardo Backheuser (MACHADO, 2009; COSTA, 2007). A ideia foi discutir como esses sujeitos sociais contribuíram para difusão das novas representações de território e população que fixaram o poder do Estado e a ideia da integração nacional, destacando as riquezas nacionais e a tropicalidade, numa abordagem corológica e pautada no método racional (MACHADO, 1995; VLACH, 2004).

O capítulo 3 busca desnaturalizar a concepção de currículo através da análise dos objetivos, dos conceitos-chave e da seleção e disposição dos conteúdos nos **programas de ensino adotados no Colégio Pedro II em1926, 1929, 1931, 1942 e 1951.** O objetivo foi identificar o modelo clássico de organização curricular instituído ao longo dessas três décadas e como as mudanças na Geografia que se ensina no Brasil dialogaram com a consolidação dos outros 2 vetores institucionais : a acadêmica e a aplicada, representadas respectivamente pela universidade e pelo IBGE.

Segundo CHERVEL (1990, p.180), estudar a história de uma disciplina escolar ajuda a compreender a própria escola “por meio dos saberes que ela transmite em cada época e em cada contexto”. As alterações curriculares desse período serão discutidas a partir das tensões estabelecidas entre a escola e a sociedade, diante das demandas produzidas pelo projeto de industrialização e da busca por uma representação oficial do território brasileiro. A análise dos programas de ensino buscou identificar os períodos de transição entre as fases das três grandes definições da Geografia: “como o estudo descritivo da paisagem, o estudo da relação homem-meio e o estudo da organização do espaço”, passando da forma do saber geográfico inventariante para a ideológica e científica (MOREIRA, 2014, p.13).

O terceiro momento da dissertação reservou uma discussão epistemológica que visa a uma aproximação entre o discurso pedagógico e o geográfico, situando as origens das opções teórico-metodológicas da comunidade disciplinar de Geografia do Colégio Pedro II. Nesse sentido, o esforço foi o de compreender como a geografia da relação homem-meio, que se verifica a partir do programa de ensino de 1926, pautada na ideia de ciência de síntese inspirada em Kant e na Geografia

Comparada de Ritter, dá lugar a uma ‘estrutura de camadas’ designada de geografia da civilização ou modelo N-H-E tão presente nas escolas até hoje (MOREIRA, 2011a; 2014).

Considerando a dualidade geografia física/geografia humana e o discurso regional, esse capítulo 3 propõe uma análise dos programas de ensino a partir das matrizes clássicas originárias da Geografia brasileira (MOREIRA, 2011b). Através dos conceitos, temas e da lógica de organização dos conteúdos dos programas selecionados serão identificadas as influências do pensamento geográfico francês, alemão e norte-americano a partir das considerações feitas pelo professor Ruy Moreira (2011a; 2011b; 2014; 2015).

Entre os geógrafos dessas escolas que tiveram papel-chave na formação da Geografia brasileira destacam-se da matriz francesa[6]: Paul Vidal de La Blache, Emanuel De Martonne, Jean Brunhes, Pierre George e Yves Lacoste; da matriz alemã: Ratzel e da geografia americana: Hatshorne. O propósito desse exercício teórico é identificar as transformações epistêmico-didáticas que a geografia como disciplina escolar sofreu ao longo do tempo e o porquê destas transformações terem ocorrido (ROCHA, 2009; p.76).[7]

A bibliografia consultada teve caráter memorialístico e acadêmico. Numa perspectiva sócio-histórica, o currículo prescrito envolve mais do que as disposições legais para o ensino. Assim, a análise dos cinco (5) programas selecionados foi acompanhada do exame de fontes importantes do acervo do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória Histórica do Colégio Pedro II)[8] como os Livros de Registros de Atas da Congregação, os Livros de Registros de Atas das Reuniões do Departamento de História, Geografia e Filosofia, criado pelo Decreto nº 34.742 de 02/12/1953 e teses apresentadas para ingresso no colégio pelos professores

[6] O predomínio da influência de matriz francesa na Geografia Brasileira é explicado pela vinda de Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines e Francis Ruellan para fundar os primeiros cursos universitários em São Paulo e Rio de Janeiro (MOREIRA, 2011). No caso da Geografia escolar, essa influência é muito mais antiga. O Colégio Pedro II foi criado a partir do modelo de ensino francês: forma e conteúdo das disciplinas, além dos manuais usados, os métodos de ensino, de avaliação, promoção e certificação (HAIDAR, 1972).

[7] Tendo em vista que o conhecimento escolar possui configuração própria e especificidades ligadas à suas finalidades didáticas (FORQUIN, 1992), além de não considerar todas as matrizes clássicas originárias da geografia brasileira reunidas por MOREIRA (2011;p.22, 23), devido ao recorte temporal da pesquisa, a análise dos programas de ensino também considerou a influência das ideias de Emanuel De Martonne e Friedrich Ratzel.

[8] Setor localizado no Campus Centro do Colégio Pedro II.

catedráticos. Assim como os manuais didáticos, os programas de ensino também refletem o ambiente intelectual de seus autores (ROCHA, et al., 2009), o que explica a referência às teses elaboradas para os concursos de professores e a inclusão de alguns dados sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Como afirma Ivor Goodson (2001), o estudo das “histórias de vida” desses professores/autores, ou seja, dos indivíduos e seus contextos contribui para ampliar a investigação sobre a produção curricular a partir de um viés ideológico e epistemológico (SANTOS, 2009).

A relevância da pesquisa feita apóia-se na premissa de que a discussão da dinâmica da estabilidade/mudança da Geografia como disciplina escolar pode contribuir para uma ressignificação da prática pedagógica atual. Identificar os interesses que legitimaram a presença da Geografia na escola e orientaram as mudanças em seu formato ao longo da história deve estimular o professor a refletir sobre o poder simbólico (quase mágico) de certas ordenações curriculares e as representações de mundo que elas produzem (BOURDIEU, 2005; SOUSA NETO, 2008).

Pensar conteúdos e finalidades como categorias indissociáveis permite desvendar as intencionalidades que o conhecimento instituído tenta encobrir (CHAUÍ, 1981). Os mecanismos de seleção/organização dos saberes escolares devem ser subordinados às questões “Para que ensinar e a quem deve servir esse ensino?”. Analisar historicamente as relações entre Geografia e Estado e entre a Geografia escolar e a científica permite considerações bastante pertinentes acerca dessas indagações. Nesse sentido, a compreensão da base ontoepistemológica da geografia escolar favorece a investigação das implicações políticas de seu conteúdo ao longo da história. Afinal, como afirma Moreira:

> Nenhum campo de saber opera um salto qualitativo em si mesmo se esse salto não vem como produto de um mergulho crítico em sua própria história. [...] Reconstituir projetos e posicionamentos pode ser a fonte do discurso novo que se faça necessário. Neles se tem o estado de consciência histórica da ciência (MOREIRA, 2014, p. 162).

1 O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II SOB A PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA: OS VÍNCULOS ENTRE SABER, PODER E IDENTIDADE

> A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Ambas trabalham com ideias. O que são as ideias para a geografia e a escola? O que é o mundo para ambas? Em que medida a geografia e a escola se unem e se juntam na tarefa de compreender o mundo como o nosso mundo? O que uma oferece à outra? (MOREIRA, 2007 p.105)

A educação e o ensino de geografia em particular não são práticas neutras, revelam antes de tudo "uma concepção de vida, de sociedade e de mundo" (MOREIRA, 2014, p. 123). A aula deve ser vista como prática política. Mudanças na organização curricular não podem ser reduzidas a uma discussão técnica, na medida em que correspondem a mudanças no sistema cultural e no sistema de ensino. Nessa perspectiva, as decisões curriculares estão vinculadas às finalidades sociais da escolarização em cada momento histórico, relacionadas às alterações nas relações de poder (LOPES, 2008). Portanto, os mecanismos de seleção e organização de conteúdos não se dão aleatoriamente, mas derivam de jogos de natureza político-ideológica. Como afirma Sousa Neto (2008, p. 26), "o que ensinar constitui-se assim de uma importância que é de vida ou de morte". Logo, é preciso desnaturalizar o currículo, desvendando as "máscaras sociais" através de uma educação geográfica para a cidadania (MOREIRA, 1982).

A partir da contribuição da história das disciplinas escolares e da análise sócio-histórica do currículo, é possível afirmar que os discursos curriculares tornados hegemônicos engendraram e foram engendrados por relações de poder, a partir de uma correlação de forças entre diferentes atores sociais, internos e externos à instituição pesquisada (LOPES, 2008). Nesse sentido, o currículo é visto como território em disputa, construído a partir do conflito de interesses entre diversos agentes. A organização das disciplinas na grade curricular e o conhecimento escolar selecionado para compor seus conteúdos não são construções imparciais, mas constituem um terreno de lutas (SANTOS, 2009; ARROYO, 2011; GOODSON,1991).

Como lembra Moreira (2014, p.161), “Há que se restabelecer o chão sobre o qual o saber geográfico nasceu e se edificou, mesmo que esse chão tenha envelhecido e a memória do tempo já tenha empoeirado”. Portanto, é um erro não contar a história da Geografia a partir da sua presença na escola. Afinal, muito antes de existirem geógrafos, já existiam professores de Geografia (VESENTINI, 2004). Foi da necessidade de formar professores da disciplina para o ensino primário e secundário que surgiram os primeiros cursos universitários de Geografia na década de 1930.

O Colégio Pedro II ilustra de forma singular o quanto a escola é um ‘grande personagem histórico’ (FEBVRE, 1945), na medida em que as disciplinas escolares são fruto do diálogo da cultura escolar com os interesses dos grupos sociais aos quais ela serve de maneira ativa (ANJOS, 2013). Segundo Vale:

> A importância do Colégio Pedro II se configura na especificidade deste colégio fundado como um instrumento de formação, tanto de uma nação quanto de uma elite político-cultural do Império e República. No pós-1930 o colégio continuou a ter um destacado papel no cenário educacional brasileiro, tendo vários de seus professores contribuído também na constituição dos primeiros cursos universitários na UDF e na Universidade do Brasil. Delgado de Carvalho é um deles.(VALE, 2009, p.04)

Dessa forma, investigar quais as representações de mundo produzidas pela geografia ensinada no Colégio Pedro II envolve desvendar o jogo de poder que se estabelece em diversos níveis, numa correspondência entre interesses internos e externos aos muros da escola (ANJOS, 2013), considerando a relevância política da instituição no cenário educacional brasileiro.

A partir do par saber/poder (FOUCAULT,1979), cabe uma discussão inicial sobre a relação entre a geografia escolar e seus saberes de referência, dos níveis e concepções de currículo. Tendo em vista a articulação entre educação, ciência e política, será apresentado um breve panorama do contexto de criação do Colégio Pedro II e o caráter dos programas no séc. XIX, explicitando a que projeto de escola e de Brasil serviu a geografia mnemônica e de nomenclatura ensinada nesse período. É preciso avaliar os antecedentes da construção do pensamento geográfico moderno no Brasil, considerando a centralidade dos professores do Colégio Pedro II na chamada fase “pré-científica da Geografia”, ou seja, no período anterior à sua institucionalização, ocorrida somente nos anos 1930 com a criação dos primeiros cursos universitários e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.1 **Disciplinas escolares e disciplinas científicas**

Segundo Marin (2005, p.172), a escola não deve ser concebida apenas “como o lugar de reprodução das relações sociais ou de mera implementação de reformas e políticas educacionais”. Avaliar o ensino de Geografia no Brasil numa perspectiva histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza da relação entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas, o que permite problematizar a seleção e organização do conhecimento escolar. As disciplinas escolares têm uma trajetória própria e não são meras simplificações do conhecimento científico, daí a importância de apreendê-las em sua totalidade e em relação ao contexto social. Nessa perspectiva, Lopes argumenta que

> [...] o conhecimento escolar e o científico são instâncias próprias de conhecimento, e que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar. A capacidade de as disciplinas escolares e as propostas integradas darem ou não conta de questões sociais mais amplas precisa ser analisada a partir do foco nas relações de poder que constituem a (e são constituídas na) organização do conhecimento escolar, e não a partir da transposição de dinâmicas do campo científico para a escola. Por mais que a disciplinaridade nas ciências e a disciplinaridade na escola façam parte do mesmo mecanismo simbólico de fragmentação e controle do conhecimento (Macedo e Lopes, 2002), as relações de poder engendradas no campo científico são diferentes das engendradas no contexto escolar (LOPES, 2008, p.46).

Portanto, as disciplinas escolares não são apenas uma adaptação das disciplinas científicas para fins de ensino, visto que sua constituição histórica atende a finalidades sociais determinadas (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1991). A lógica do saber científico não é o único saber de referência do conhecimento escolar, tanto que em alguns casos, como ocorreu com a Geografia, “as matérias escolares precedem as disciplinas-mãe” (ANJOS, 2013, p.279). A esse respeito deve-se lembrar que

> Freqüentemente, as disciplinas escolares são introduzidas no contexto escolar com base em princípios de pertinência e utilidade, visando atender a demandas sociais específicas; em seu trajeto de consolidação é que existe um processo de aproximação das instâncias acadêmicas universitárias. (LOPES, 2001, p.157)

No caso da Geografia, essa aproximação entre disciplina escolar e a instância acadêmica pode ser exemplificada pela presença de docentes do Colégio Pedro II na constituição da geografia universitária do Rio de Janeiro, como será mostrado no capítulo 2.

Lopes apresenta a distinção entre as disciplinas científicas e as disciplinas escolares da seguinte forma:

> As disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames [...]. É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento (LOPES, 2001 p.156).

Em relação às disciplinas escolares a autora adverte para o fato de que

> [...] os padrões de estabilidade e de mudanças de conteúdos e métodos de ensino e os processos de (re) organização pelos quais passam os saberes ao serem escolarizados, [...] têm demonstrado [que] a "disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas" (LOPES, 2001, p.156).

Entendidas como "construções sócio-históricas específicas da escola e para a escola" (LOPES, 2008, p.86), as disciplinas escolares utilizam práticas sociais de referência que não derivam do campo científico. Assim, disciplinas científicas, acadêmicas e escolares possuem finalidades e temporalidades distintas. Embora seja a forma hegemônica de organização do currículo - o que se reflete na disciplinarização dos livros didáticos e da formação dos professores - as disciplinas escolares não são imutáveis e precisam ser pensadas a partir dos vínculos entre a elaboração dos textos oficiais das políticas curriculares e sua prática.

Segundo Lopes (2008, p.84), a "prática não é apenas uma caixa de ressonância das definições sociais, tampouco é um espaço autônomo que constrói sentidos para o currículo a despeito das ações governamentais". Portanto, a prática curricular corresponde a uma (res)significação das definições governamentais, suas mudanças ao longo do tempo refletem a atuação das comunidades disciplinares e alterações nos princípios de poder que orientam as relações sociais e culturais.

Resgatar a história da geografia escolar brasileira a partir das mudanças nos conteúdos de ensino e de suas conexões significa questionar as finalidades sociais atendidas pelo currículo em dado momento. Refletir sobre as relações de poder que permeiam o currículo permite reconhecer a estrutura disciplinar como um mecanismo de controle do espaço/tempo na escola (LOPES, 2008; MACEDO e LOPES, 2002). A distribuição das disciplinas no quadro de horário revela uma hierarquia, indicando as finalidades sociais da escolarização em um determinado período. Por exemplo, no currículo do Colégio Pedro II no século XIX mais de 50% da carga horária era representada pelas disciplinas fundamentadas na cultura clássica como História, Geografia, Latim, Grego, Literatura, Filosofia e Retórica (GASPARELLO, 2002, p.68).

Assim, as disciplinas escolares constituem simultaneamente "uma tecnologia de estabilização e de regulação da mudança curricular" (GOODSON, 1997 apud LOPES, 2008, p.89). Como acrescenta Goodson:

> o status, os recursos e a estruturação das disciplinas impelem o conhecimento disciplinar escolar em determinadas direções, no sentido de abraçar aquilo a que chamo a 'tradição acadêmica[9] (GOODSON, 2001, p.91).

Diante do exposto, esse primeiro capítulo do trabalho apresenta a seguir uma discussão sobre os diferentes níveis e concepções de currículo, privilegiando a abordagem construcionista proposta por Goodson[10] e destacando as considerações

---

[9] "Goodson distingue três tipos de tradições que disputam entre si todas as matérias do ensino primário e secundário: a "acadêmica", de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, científica e descontextualizada; a "utilitária", com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho; e a "pedagógica", preocupada com o desenvolvimento infantil e a maneira de colocar em contato as disciplinas com os alunos (GOODSON, 2000 apud VIÑAO, 2008, p.184).

[10] "Goodson nasceu na Inglaterra em 1943, em uma família da classe operária do subúrbio de Woodley em Reading. Apesar de sua origem em uma comunidade de trabalhadores, estudou em uma escola secundária tradicional de classe média. O contato com o currículo escolar clássico caracterizado por disciplinas como Latim, Grego, História Antiga, Literatura Inglesa etc. causou-lhe um estranhamento quanto à distância entre seu mundo real e a escola. Esse sentimento promoveu no jovem muitas reflexões sobre a educação, a escola e as distâncias entre o currículo e a vida real, levando-o mais tarde a estudar Educação. Antes disso, porém, formou-se em Economia pela Universidade de Londres. O interesse pelos estudos em educação ressurgiu a partir da leitura de um artigo de Basil Bernstein (sociólogo do conhecimento) em 1967, intitulado 'Open schools, Open Society'" (SANTOS, 2009, p.34). Em relação à"sensação de dicotomia entre vida e estudo, ele a resume em três palavras: 'no colégio murchei'. Por sorte, apesar de 'murchar', ele ainda teve a energia e discernimento suficientes para se perguntar 'numa noite depois de um dia de frustração total [...], de onde diabos saiu esta coisa (quer dizer, o currículo)?" (GOODSON, 2000, pp. 45-49 apud VIÑAO, 2008, p. 180). A obra de Ivor Goodson foi fundamental para que a história das

de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Tomás Tadeu da Silva em relação às teorias de Chervel, Michael Apple, Michael Young e Basil Bernstein.

1.2 **O currículo como território em disputa**

LOPES e MACEDO (2011) iniciam o seu trabalho lembrando que os significados atribuídos ao termo currículo são sempre parciais e localizados historicamente, negando ou reconfigurando definições anteriores. As diferentes teorias produzem noções particulares de currículo que se modificam de acordo com as finalidades educacionais e os contextos sociais em que são produzidas. A teoria curricular, portanto, não se limita a explicar ou descrever os processos de escolarização, mas ela cria determinadas concepções de conhecimento, planejamento e avaliação de acordo com o tipo de pessoa que se deseja formar.

Para Silva (2013, p.17) "os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade". Nesse sentido, as abordagens críticas e pós-críticas de currículo, desenvolvidas nas últimas décadas, se distinguem das perspectivas tradicionais por sua visão antirrealista[11] e pela centralidade dada às noções de poder, ideologia, identidade, subjetividade e representação.

---

disciplinas escolares fosse reconhecida como um campo autônomo de investigação a partir dos anos 1980/90, no âmbito dos estudos históricos sobre o currículo.

[11] Tanto as abordagens estruturalistas, em sua maioria de inspiração marxista, quanto as análises pós-estruturalistas do currículo (que se desenvolvem a partir dos anos 1980 e 1990, numa aproximação do pensamento pós-moderno) consideram que a linguagem constrói o mundo, em vez de apenas representá-lo (LOPES, 2008; SILVA, 2013). Não é o objetivo do presente trabalho detalhar as diferenças entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas do currículo. No entanto, cabe esclarecer que enquanto o primeiro conjunto enfatiza o caráter de classe social do conhecimento escolar, estabelecendo uma relação mecanicista ou mais complexa entre educação e economia, as perspectivas pós-críticas destacam que as desigualdades no sistema educacional estão relacionadas a outros instrumentos de dominação que vão além da dinâmica de classe, como as relações de gênero, raça e sexualidade. Para Silva (2013, p.145), "a aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Ou ainda, entre uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista." Com base na teorização de Michel Foucault e Derrida, as análises pós-críticas do currículo ampliam as noções de poder e de política herdadas da teoria crítica. Ao contrário da visão marxista, para Foucault as relações de poder não se restringem às propriedades econômicas e culturais, o poder está em toda a parte e assume formas bastante sutis no cotidiano. Por sua vez, a política também não se limita às funções do Estado. Nessa perspectiva, "poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma

Embora a primeira menção ao termo tenha sido feita ainda no século XVII, foi só no início do século XX que se desenvolveram os estudos sobre currículo. A industrialização, a urbanização dos EUA e a escolarização de massa nos EUA criaram um terreno fértil para esse campo de investigação. Cresceu a preocupação com a escolha do que era ensinado, com a utilidade dos conteúdos selecionados. No Brasil, o modelo de escola e currículo orientados para a resolução de problemas sociais ganha destaque nos anos 1920 com as abordagens tecnocráticas, ligadas ao eficientismo social e o movimento escolanovista, vinculado às ideias progressistas de Dewey (SILVA, 2013). A expansão do acesso à escola, antes restrita às elites, sepultou o ensino das humanidades clássicas, substituído pela busca da cientificidade, e correspondeu a um novo formato do discurso da Geografia.

Apesar de suas diferenças, as diversas abordagens curriculares têm um elemento central em comum: responder à pergunta O que ensinar? Segundo Sousa Neto:

> *O que ensinar*, portanto, exige um duro trabalho de pesquisa baseado em uma crítica imanente e contínua, que não aceita nenhum conhecimento a priori e por isso mesmo quer saber sempre a origem do discurso e suas mais variadas finalidades. Caso não façamos essa opção poderemos estar incorrendo no equívoco de, muitas vezes, reproduzirmos boa parte das visões estereotipadas de mundo, ainda que não tenhamos consciência disso [...] Porque aquilo que estamos a ensinar pode desencadear [...] a justificativa do poder instituído [...] (SOUSA NETO, 2008, p.26)

A perspectiva de currículo adotada na presente pesquisa corresponde à abordagem construcionista proposta por GOODSON (1990), dialogando com a Nova Sociologia da Educação (NSE) formulada por Michael Young, o conceito de recontextualização de Bernstein e a crítica neomarxista de Michael Apple. Segundo Silva, o currículo é

> um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que

---

vontade do poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder" (SILVA, 2013, p. 120). Influenciados por Derrida, as tendências pós-estruturalistas compreendem o poder como função do discurso e caracterizam o conhecimento e currículo como campo de produção de significados sociais e culturais, rejeitando os binarismos como masculino/ feminino, científico/não científico, branco/negro, etc. Rejeitam também a dialética hegeliana e marxista das análises estruturalistas. A despeito das tensões entre análises críticas e pós-críticas, ambas entendem o currículo como uma invenção social, permeado por relações de poder e formador de identidades.

> se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

Partindo do pressuposto de que o currículo é sempre o resultado de uma seleção a serviço da produção ou reprodução de uma identidade ou subjetividade consideradas ideais (SILVA, 2013), é fundamental discutir os nexos entre conhecimento, ideologia e hegemonia para desvendar o papel da educação escolar e do ensino de geografia em um dado momento histórico. Afinal, “o problema ideológico parece estar no cerne do problema epistemológico da geografia” (LACOSTE apud MOREIRA, 2007, p.32). Sendo assim, discutir os interesses que guiaram a seleção e organização de conteúdos significa desvendar a utilidade política atribuída à geografia escolar ao longo da história. Para Lacoste (1988), a geografia sempre foi um saber colado com o poder, cuja aparência de “um discurso neutro, inútil e ingênuo” atribuída à “geografia dos professores” sempre ocultou o seu caráter como “poderoso recurso de inculcação de ideias que convergem aqui para a legitimação do Estado e ali para a consolidação dos símbolos de representação da ordem” (LACOSTE apud MOREIRA, 2007, p. 31). Entre as ideias que o saber geográfico ajudou a construir está a identidade nacional, através do imaginário do mapa e do discurso da grandeza do território. Esse caráter formativo do currículo se explica pela noção de poder. Conforme relatado por Silva:

> É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal [...] O indivíduo é o produto do poder (SILVA, 2013,p. 120)

As tendências teórico-metodológicas que marcaram o percurso da Geografia escolar brasileira precisam ser consideradas à luz da relação entre a “organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes, mediadas por relações de poder” (LOPES, 2008, p. 80). Os estudos de Ivor Goodson (1993, 1994), inseridos no campo da História das disciplinas escolares, aprofundam essa relação e são fundamentais para entender os novos rumos da Geografia ensinada no Colégio Pedro II entre os anos 1920 e 1950, pois consideram que

> [...] a estabilidade e a mudança do currículo disciplinar, ao longo da história, relacionam-se ao fato de as disciplinas serem organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas (GOODSON apud LOPES, 2008, p.80).

A concepção do currículo como construção social e histórica defendida por Ivor Goodson inscreve-se no contexto do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), cujas bases foram lançadas por Michael Young em seu livro Knowledge and control, publicado em 1971 na Inglaterra e considerado um marco da teorização crítica de currículo (Lopes e Macedo, 2011; SILVA, 2013). A história das disciplinas escolares constituiu uma das vertentes de investigação dessa nova sociologia da educação britânica. Segundo Young, as

> [...] disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes (HAMMERSLEY & HARGREAVES, 1983 apud VIÑAO, 2008, p.181).

A NSE critica a sociologia da educação de base funcionalista porque esta não considera o papel do currículo na produção das desigualdades geradas pelo sistema educacional. Ao concentrar-se nas variáveis de entrada, como classe social, situação familiar, e nas variáveis de saída, como os resultados dos testes escolares, para explicar o sucesso ou fracasso escolar dos jovens da classe operária, a antiga Sociologia da Educação negligenciava o processamento do conhecimento, tomando o currículo como algo inquestionável, ao qual todos devem ajustar-se.

Nos trinta anos de prosperidade econômica que se seguiram à II Guerra Mundial[12], a Sociologia da Educação e as pesquisas educacionais de modo geral relacionavam os níveis de acesso, permanência e êxito no sistema escolar com as variáveis ligadas à classe social e outros fatores (BERNARDINO, 2010; SILVA, 1992). Essa tradição de estudos empíricos estabeleceu, especialmente na França, uma espécie de “demografia escolar” (NOGUEIRA, 1990, p.55). Pesquisas que

[12] Esse período, que se estende da década de 1940 até 1970 aproximadamente, é chamado pelos franceses de “Os trinta gloriosos” e designado por anglo-americanos como a “Era de Ouro” (HOBSBAWM, 1995, p. 253).

visavam analisar as desigualdades educacionais produziram na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra relatórios, nos quais

> Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc., buscava-se identificar os elementos responsáveis pela carência cultural das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. (NOGUEIRA, 1990, p.54)

A ênfase estatística e empírica desses relatórios não conseguiu explicar as razões do sucesso ou do fracasso escolar[13]. Ao contrário dessa sociologia da educação aritmética, a NSE cumpriu o papel de problematizar a natureza do conhecimento escolar e denunciar o seu caráter arbitrário, através da análise dos vínculos entre conhecimento e controle. Representou um desafio ao pensamento educacional tradicional, na medida em que atacava a visão liberal de que a democratização do acesso à educação escolar seria capaz de consolidar a democracia e de eliminar as diferenças sociais, compensando as desvantagens do nascimento com base na valorização da meritocracia (SILVA, 1992, p.77). No Brasil, essa concepção liberal de educação e de tradição iluminista deu origem ao movimento da Escola Nova, desenvolvido a partir dos anos 1920 e voltado para as novas demandas sociais criadas pelo projeto de industrialização.

Ao“delinear as bases de uma sociologia do currículo” (SILVA, 2013, p.66), o programa da NSE, lançado por Michael Young em 1971, baseia-se na crítica às abordagens tradicionais de educação realizada pelas chamadas teorias da reprodução ou da correspondência[14], distanciando-se do cientificismo e do conceito

---

[13] No contexto dessa metodologia empirista nas pesquisas educacionais, destaca-se a enquete francesa realizada por Alain Girard et al. “que revela os efeitos das diferenças de origens sociais e profissionais dessa população sobre o desenrolar de suas escolaridades (abandonos, repetências, nível e tipo de estudos alcançados etc.)” (VASCONCELLOS, 2003, p.555).

[14] As teorias da reprodução ou da correspondência desenvolvem-se nos anos 1970 e constituem uma designação genérica para as críticas de base marxista ao papel da escola e do currículo como instrumentos de controle social. Enfatizam a relação entre a educação e os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista, reunindo perspectivas economicistas e culturalistas. A principal base da teorização crítica da educação é o ensaio do filósofo Althusser, intitulado *Aparelhos ideológicos de Estado,* no qual é atribuída à escola uma dupla função na reprodução da estrutura de classes: como formadora de mão-de-obra e difusora da ideologia da classe dominante. Apesar das críticas às ideias de Althusser, cabe destacar o seu pioneirismo ao estabelecer a relação entre educação e ideologia (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2013). Em palestra realizada no Colégio Pedro II, Campus Realengo, em 29 de outubro de 2015 , o Professor Ruy Moreira destaca a sua crítica à teoria de Althusser, justificando-a “a partir da questão da ideologia, já que Althusser discorda da função econômica da formação escolar da força de trabalho, uma vez que para tal não

liberal de democracia e valorizando a condição de classe dos saberes escolares. Nesse sentido, a nova sociologia da educação britânica, numa aproximação com a crítica neomarxista de Michael Apple[15], inaugura uma nova tradição nos estudos curriculares[16]. As preocupações técnicas com a organização curricular, relativas à questão do "Como ensinar?", são substituídas por uma análise política pautada no conceito de "tradição seletiva" de Raymond Willians, definida como:

> Aquilo que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como "a tradição", o "passado importante". Mas o principal é sempre a seleção, o modo pelo qual, de um vasto campo de possibilidades do passado e do presente, certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos. Ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos, ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos intrínsecos à cultura dominante e efetiva (WILLIAMS, 2005, p.217).

Os mecanismos de seleção e organização do conhecimento escolar são discutidos a partir das conexões entre currículo e poder. Ao investigar como os currículos (re) produzem a hegemonia ideológica de determinados grupos sociais, são colocadas questões como: "O que conta como conhecimento válido? e Por que esses conhecimentos e não outros?" (SILVA, 2013, p. 47). Investigar as disputas

---

se precisa de tantos anos, como é a duração do tempo escolar, restando a função estritamente ideológico-disciplinar da massa na ideologia da classe dominante, papel para ele da escola". Destacam-se ainda entre as teorias reprodutivistas, os trabalhos de Baudelot e Establet – *A escola capitalista na França* (1971), denunciando a falsa propaganda da escola como espaço que garante oportunidade a todos, e de Bowles e Gintis– *Escolarização na América Latina* (1976), que destaca como a organização das experiências escolares relaciona-se com a participação no mercado de trabalho (LOPES e MACEDO, 2011, p. 27, 28). Ao contrário dos trabalhos citados, a obra dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apresentam uma relação menos mecanicista entre escola e economia, afastando-se da perspectiva marxista em alguns aspectos ao estabelecer a complexidade dos mecanismos através dos quais a reprodução cultural garante a reprodução social. Por meio do acúmulo de capital cultural pelas classes dominantes, a ação pedagógica exerce uma violência simbólica dupla: de um lado, os valores e comportamentos dos grupos hegemônicos são eleitos como a cultura a ser transmitida pelo currículo, de outro, há uma omissão do caráter arbitrário dessa seleção através de uma naturalização do conhecimento escolar (SILVA, 2013). As abordagens pós-críticas criticam o imobilismo das teorias da correspondência, considerando que a escola e o currículo não devem ser vistos apenas como mecanismos de reprodução social, mas como espaços de resistência.

[15] APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

[16] De acordo com Silva (2003, p.69,70), a ideia do currículo como uma 'construção social foi o grande legado da NSE, considerada até o início da década de 1980 o centro da teoria crítica da educação. Entretanto, a partir daí sua influência diminuiu em função de dois fatores especialmente: a ramificação em múltiplas abordagens sobre o currículo, como os estudos culturais, o feminismo, o pós-estruturalismo e o triunfo das ideias pedagógicas de caráter neoliberal em relação às pedagogias contra-hegemônicas. O próprio Michael Young, principal representante da NSE, abandonou suas concepções originais e passou a adotar uma postura mais técnica e burocrática.

ideológicas subjacentes às escolhas curriculares envolve perguntar por que alguns aspectos da cultura social são valorizados enquanto outros são tomados como irrelevantes, numa espécie de “esquecimento consciente” (MASSEY, 2008).

> De forma radicalmente diferente da visão liberal em educação e da antiga sociologia da educação, aqui se questionava a própria substância da educação escolar. De uma forma ou de outra, o conteúdo da educação escolar, o currículo declarado ou o currículo implícito, o conhecimento oficialmente transmitido e as atitudes explicitamente cultivadas ou o conhecimento subjacente e as virtudes ocultamente inculcadas, tudo isto se tornava agora problemático e problematizável (SILVA, 1992, p.78)

De acordo com as perspectivas críticas de currículo, “pode-se entender os discursos pedagógicos como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e de hegemonizá-los” (LOPES e MACEDO, 2011, p.40). A teoria da recontextualização de Basil Bernstein, um dos principais autores da NSE, defende que o caráter do discurso pedagógico como mecanismo de poder deriva da combinação de um discurso de competência instrucional e do discurso de ordem social-regulativo. O primeiro corresponde aos conteúdos de ensino, de caráter técnico e especializado; enquanto o segundo são as normas e regras escolares que também constituem o currículo. Lopes afirma que essas regras

> São construções sociais que variam com os princípios dominantes de cada sociedade, com as relações de controle e poder que se efetivam socialmente. Os conhecimentos escolares não têm por base apenas os conhecimentos científicos, nem sua lógica. A lógica científica no contexto escolar é uma lógica recontextualizada, engendrada pelas relações de poder instituídas em um outro contexto social que não o científico. Sendo assim, as disciplinas escolares não têm por objeto a transmissão de princípios e conteúdos científicos estabelecidos *a priori* em instituições outras. Diferentemente, no contexto disciplinar, os princípios recontextualizadores organizam o conhecimento escolar (LOPES, 2008, p.53).

Dessa forma, o discurso pedagógico reposiciona as relações de poder porque tenta camuflar o discurso regulatório, como se houvesse apenas o instrucional, constituindo assim um princípio de recontextualização. Para Bernstein (1983), a aproximação entre os agentes desse processo pode minimizar a influência ideológica. Esses agentes seriam os espaços de produção do conhecimento (como as universidades e institutos de pesquisa) e as escolas, que corresponderiam aos campos de reprodução.

A teoria de Bernstein reforça, assim, a idéia de que a escola não deve estar submissa à lógica do conhecimento científico, de que o conhecimento escolar possui uma configuração epistemológica própria vinculada às suas finalidades sociais (LOPES e MACEDO, 2011, p.105). Bernstein está preocupado em entender a estrutura do currículo e os princípios de poder e controle que regem os diferentes tipos de organização curricular. O autor argumenta que a posição ocupada na divisão social do trabalho determina o tipo de código aprendido em esferas como a família e a escola, sendo esse código uma espécie de 'gramática de classe'. Nessa concepção,

> [...] o discurso é uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem, cada discurso é um mecanismo de poder. Assim, o discurso pedagógico não tem um conteúdo próprio, é um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 102)

A formação da Geografia brasileira confirma o argumento de que as disciplinas escolares e as ciências de referência possuem uma gênese sócio-histórica diversa, relacionando-se através das disciplinas acadêmicas universitárias. Essa relação é bastante singular no caso da Geografia porque enquanto a universidade no Brasil não tem nem um século de existência formal, a regulamentação do ensino secundário como modalidade de ensino seriado e regular e a presença da Geografia em sua estrutura curricular remonta à criação do Colégio Pedro II em 1837.

A análise dos programas de ensino correspondentes às Reformas Educacionais Luís Alves- Rocha Vaz (1926), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) considerou seus aspectos políticos e teórico-metodológicos, fundamentando-se no campo temático da história das disciplinas escolares, da abordagem sócio-histórica do currículo e na história da epistemologia da geografia. Tal aporte permite explicar a nova configuração da geografia na escola secundária diante da consolidação de uma geografia oficial (SANTOS, 1982). Nessa perspectiva, os nexos entre os vetores institucionais da Geografia devem ser pensados a partir de conceitos como currículo prescrito e comunidade disciplinar (GOODSON, 1991), cultura escolar (CHERVEL, 1990) e geografia do N-H-E (MOREIRA, 2006).

Em primeiro plano, cabe destacar que o currículo prescrito corresponde a um dos níveis da produção curricular. Também chamado de pré-ativo, explícito ou formal, abrange os programas oficiais e legislação sobre o ensino, ou seja, refere-se ao planejamento das atividades a serem implementadas no cotidiano escolar. Entretanto, as prescrições curriculares são incapazes de definir o que realmente se realiza em sala de aula, as interações diárias e as experiências individuais e coletivas, designadas como currículo real, interativo, ativo, informal ou em ação. Além do formal e informal há ainda um terceiro aspecto: o currículo oculto, subjacente aos documentos oficiais e à dimensão do vivido, escondendo as relações de poder que orientam a seleção e organização de conteúdos e demais escolhas curriculares (LOPES, 2011). O currículo oculto corresponde aos "processos sociais invisíveis", ou seja, às normas e aspectos do ambiente escolar que moldam a subjetividade de forma inconsciente (SILVA, 2013, p. 80).

Embora tenha sido muito discutido pelas teorias críticas, a noção de currículo oculto tem origem na visão conservadora da sociologia funcionalista: as relações impessoais e autoritárias, a organização do espaço/tempo, os elogios e punições ensinariam muito mais do que o currículo explícito, produzindo comportamentos úteis para o bom funcionamento da sociedade. Em contrapartida, as análises críticas consideram indesejáveis esses aprendizados transmitidos pelo currículo oculto, uma vez que seriam responsáveis pela reprodução das injustiças do sistema capitalista (SILVA, 2013). A ideia do currículo oculto está na raiz, por exemplo, do conceito de código de classe de Bernstein e dos conceitos de ideologia e hegemonia apropriados por Michael Apple para discutir os interesses que guiam a seleção do conhecimento escolar. A partir de elementos de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, Apple defende que a escola produz o conhecimento necessário ao desenvolvimento produtivo, mas também atua para transformar a dominação econômica em hegemonia cultural, naturalizando os interesses das classes privilegiadas. Dessa forma,

> [...] as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989, p.37).

A opção por pesquisar o campo da historiografia da geografia escolar brasileira com foco em uma das dimensões do currículo, que são os programas de ensino de uma instituição específica como o Colégio Pedro II, encontra justificativa no próprio referencial teórico da abordagem construcionista. As investigações de Ivor Goodson também partem da documentação oficial e entendem que o currículo prescrito ou explícito "pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a realização ativa em sala de aula" (GOODSON apud ANJOS, 2013, p. 279). Ao contrário das concepções técnicas que concebem a elaboração e a implementação do currículo como momentos distintos, para a perspectiva sócio-histórica o currículo prescrito é acompanhado pela etapa da construção e pela etapa da realização. Dessa forma, "a partir do currículo prescrito é possível avançar diacronicamente na compreensão das experiências históricas em torno dele" (ANJOS, 2013, p. 279). As prescrições curriculares, seus acréscimos e exclusões, são a expressão de um jogo de poder, pois as opções teórico-metodológicas revelam uma seleção cultural a serviço de interesses sociais específicos.

> A construção do currículo prescrito, entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte da mesma prática. Não deve ser vista como algo separado e sem relação com ela, mas sim como um produto dessa história "interna" do currículo, dessas transações, negociações, conflitos e imposições entre diversos grupos de professores, assim como de tradições ou legados criados no meio escolar por tais grupos. Dado que a prática é socialmente construída em ambos os níveis, o estudo construcionista do currículo não deve, pois, se reduzir ao nível interativo do mesmo, porém combinar sob um mesmo olhar, os níveis preativos e interativos: a teoria – que é também, em sua elaboração, uma prática – e a ação (GOODSON, 2003, p. 231).

Segundo a abordagem construcionista, a elaboração do currículo não se dá apenas pelo Estado e órgãos burocráticos, mas também nas instituições de ensino a partir da ação das comunidades disciplinares. Para Goodson (1997, p.39), o conceito de comunidade disciplinar corresponde aos professores integrantes do conjunto de profissionais de uma mesma disciplina no contexto da escola e são as diferenças na trajetória profissional e posições políticas desses sujeitos que resultam nas disputas de poder em torno das quais o conhecimento é selecionado. Segundo Santos (2009, p.46), "os professores de uma dada disciplina representam forças sociais capazes de negociar novas racionalidades para a sua matéria."

Lopes (2008, p.88) amplia o conceito de comunidades disciplinares ao afirmar que estas “não se limitam aos professores das escolas, mas incluem também os pesquisadores em ensino de disciplinas específicas” (LOPES, 2008, p.88) e sua ação não está restrita à prática. No caso específico do Colégio Pedro II, o protagonismo político e intelectual dos docentes ao longo da história torna difícil classificá-los como meros agentes de reprodução, tendo em vista que sua atuação demonstra de maneira inequívoca a importância das comunidades disciplinares tanto na implementação quanto na elaboração de políticas curriculares. Como afirma Goodson (2003, pp. 220, 228), embora sejam geralmente ignoradas, as comunidades de professores por disciplinas são parte importante da mudança curricular, ainda que não sejam o único elemento dela.

Em relação às perspectivas técnicas, o trabalho de Goodson representa uma ampliação da noção de currículo prescrito, tendo em vista que não o restringe a um mero documento formal. As escolhas feitas em sua elaboração revelam intencionalidades pedagógicas e políticas que colaboram para a compreensão do que efetivamente se realiza na sala de aula. As prescrições curriculares constituem o ponto culminante de conflitos e negociações entre diversos atores em torno dos objetivos da escolarização (GOODSON, 1991, p.13). Nesse sentido, a presente pesquisa propõe uma contextualização histórica dos programas de Geografia do Colégio Pedro II, entre 1926-1951, utilizando a atuação dos catedráticos e demais professores da disciplina como estratégia para a análise das representações de mundo legitimadas pelas decisões curriculares desse período. Como narrado pelo autor:

> [...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação (GOODSON 1997, p.20)

A partir dos conceitos apresentados, discutir as relações de poder historicamente reproduzidas pelo currículo pode instrumentalizar o debate sobre os limites e possibilidades da geografia ensinada hoje, tendo em vista a valorização do caráter político da disciplina. Como afirma Rocha

> Acredito que para melhor compreendermos a geografia escolar que se faz presente em nossas salas de aula, faz-se necessário que identifiquemos e analisemos as transformações epistêmico-didáticas que esta disciplina sofreu ao longo do tempo e o porquê destas transformações terem ocorrido (ROCHA, 2009, p.76).

Um olhar do presente sobre o passado, à luz das abordagens críticas e pós-críticas do currículo e da Geografia, contribui para a ressignificação do fazer pedagógico atual. Entender as disciplinas escolares como constituições sociais e históricas pressupõe pensar o currículo sem distinguir os níveis do formal, real e oculto (LOPES e MACEDO, 2011).

O recorte temporal de 1926-1951 corresponde à transição da acumulação primitiva de capital para a acumulação industrial no Brasil, com reflexos nas concepções sobre educação até então vigentes. As transformações na organização do espaço geográfico brasileiro exigiram mudanças na estrutura dos programas de ensino de Geografia, daí a relevância desse período para o trabalho desenvolvido. A análise das finalidades da escola e do arcabouço teórico-conceitual da Geografia nessa fase não tem fim em si mesma, pois ajuda a desmistificar o papel ideológico do discurso geográfico ao longo da história e colabora, inclusive, para o enfrentamento dos desafios contemporâneos no ensino da disciplina.

O domínio do capital rentista hoje, em substituição à lógica do capital industrial, altera as práticas sociais e impõe ao espaço uma nova racionalidade. Mudam de forma significativa as condições objetivas do espaço e também as representações dele, logo novas exigências são colocadas para geógrafos e professores de Geografia já que esta pode ser definida como “a ciência das práticas e saberes espaciais” (MOREIRA, 2013). Assim, a investigação das alterações curriculares decorrentes da passagem para uma sociedade industrial entre as décadas de 1920 a 1950 possibilita na atualidade, no contexto das novas demandas da sociedade pós-industrial, “a opção política por tornar-se consciente daquilo que se ensina” (SOUSA NETO, 2008).

Os estudos históricos sobre currículo têm impactos na formação docente. Entender a origem dos conhecimentos escolhidos para compor o currículo de Geografia, desvendando as concepções de poder e os atores envolvidos nesse processo, é fundamental para superar uma visão dicotômica da realidade atual, através da redefinição dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. A

importância de uma historiografia da Geografia escolar brasileira pode ser ilustrada pelas palavras de Moreira:

> O acervo de ideias e formulações acumulado no curso do tempo é o repertório de meios que deverá servir de base para o erguimento do pensamento geográfico nessa quadra de reestruturação paradigmática por que passa o todo do universo científico [...]
> Olhar retrospectivamente o passado é o primeiro ato necessário ao olhar projetivo [...]
> Toda ciência precisa ajustar-se a sua contemporaneidade. Mas precisa também manter a essência de sua peculiaridade, sob o preço de perder-se e não encontrar o caminho que a ponha na perspectiva de atualidade que procura. Se o formato novo é um tema de procura, os traços de seu desenho já estão dados (MOREIRA, 2014, p.161).

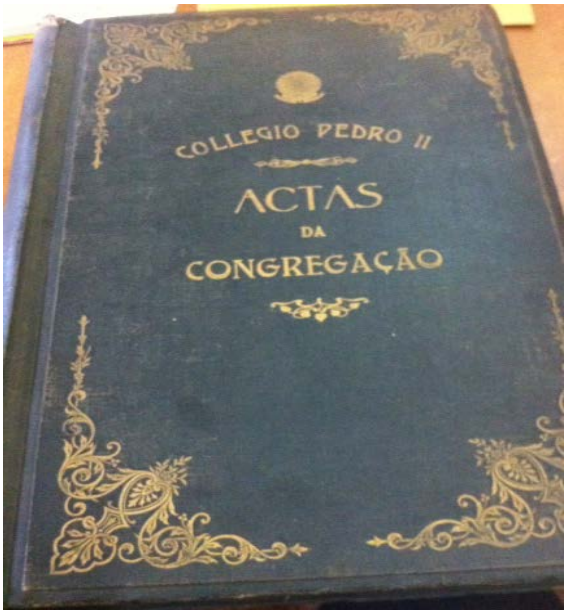
O ‘formato novo’ a que o autor se refere é a busca de um discurso sem a estrutura N-H-E (MOREIRA, 2011), necessária para que a ciência geográfica possa ajustar-se aos debates contemporâneos e, ao mesmo tempo, manter sua identidade. Todavia, o propósito da pesquisa apresentada não é tratar da superação do modelo que tornou-se o padrão do discurso geográfico ao longo do séc. XX, mas entender as suas origens e como ele aparece nos programas de ensino do Colégio Pedro II a partir dos anos 1920, o que pode servir como base para a discussão das lacunas dos programas atuais da instituição em trabalhos futuros.

O olhar retrospectivo sobre o currículo de Geografia assume nesse estudo uma relevância singular porque toma como referência uma instituição considerada modelo para o ensino secundário brasileiro, desde a sua criação no início do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Até os anos 1930, coube à Congregação do Colégio Pedro II dizer o que deveria ser ensinado em todos os estabelecimentos de ensino, o que certamente não ocorria na prática sem resistências das províncias. A fragmentação política, a falta de um sentimento de identidade nacional e a inexistência de um sistema nacional de ensino até o final da República Velha dão uma idéia dos limites do padronato atribuído ao Colégio (COSTA, 2011; LIMA & SÁ, 2008).

Não faltavam também disputas internas e influências externas nas decisões curriculares, tendo em vista que a história das disciplinas escolares é construída a partir de relações de poder entre pessoas e instituições (GOODSON, 1991). Nesse sentido, a pesquisa de fontes primárias como as Atas da Congregação revela que os catedráticos protagonizavam várias discussões acerca da elaboração dos

Programas de Ensino, o que reforça a perspectiva teórica do conflito como parte das relações sociais e de poder[17].

Figura 1 – Capa do livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934



O relato da sessão conjunta realizada pela Congregação do Colégio Pedro II no dia 23 de janeiro de 1931, presidida pelo Dr Euclides Roxo e secretariada por João Torres, ilustra bem a dimensão do currículo como um território em disputa. A ordem do dia foi "a votação do parecer da Comissão de ensino sobre a indicação de livros nos Programmas do Collégio". Estiveram presentes os professores Gastão Ruch, Delgado de Carvalho, Nelson Romero e Rocha Vianna, além dos professores Raja Gabaglia e Lafayette que manifestaram posições divergentes sobre o referido assunto[18]:

> O professor Raja Gabaglia pede que seja rectificado o ponto da acta que diz: "as indicações de livros não fiquem sujeitas à vontade de uma só pessôa como se tem feito até aqui , substituindo-se pelo seguinte: que todos os livros só tem sido indicados mediante parecer da Comissão de ensino, da qual faz parte há mais de cinco anos" [...]

[17] Nega-se assim a concepção, defendida por Durkheim, do conflito social como uma anomia ou uma disfunção.

[18] Foi mantida a ortografia original do documento que consta do Livro de Registro de Atas da Congregação do período de 1925 a 1934, disponibilizado para consulta pelo NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II).

> O Dr Raja Gabaglia faz longas considerações sobre indicação de livros e declara que é radicalista e que não se deve indicar livros de espécie alguma e se a Congregação votar a extinção, proporá que a escolha do livro seja feita por uma comissão de técnicos. O professor Lafayette defende, longamente, a indicação de livros, dizendo que os dos professores do Collegio Pedro II são em pequeno número e cita vários livros que embora figurem nos programas ficam nas estantes dos editores e declara que se a Congregação extinguir a indicação de livros matará o estímulo dos professores que trabalham. Affirma que os regentes de turmas não se orientam pelos cathedráticos e que os livros indicados pelos professores orientariam os regentes [...] (Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934).

Quanto às influências externas na produção curricular das décadas de 1920 a 1950 estão o movimento escolanovista, marcado pela defesa de uma escola voltada para o mundo do trabalho e a profissionalização da Geografia no Brasil a partir do Estado Novo. O nível do envolvimento dos professores de Geografia do colégio imperial em ambos os processos certamente ajuda a explicar as tradições curriculares hegemonizadas. Afinal, o conhecimento não é atópico e o lugar de onde se fala faz parte do conhecimento (SANTOS, 2000; PORTO-GONÇALVES, 2001), pois os intelectuais são capazes de produzir visões de mundo e redefinem suas posturas de acordo com as relações que estabelecem com ‘o círculo de poder político’ (GOMES, 1996; SIRINELLI, 1983).

Construído no século XIX com o objetivo de corrigir a fragmentação existente no sistema de ensino secundário e formar a elite dirigente do país (MOISÉS, 2007), o Colégio Pedro II desempenhou novas funções sociais diante da democratização do acesso à escola no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX. A análise dessas mudanças é fundamental para compreender o papel ideológico e as mudanças epistemológicas no discurso da disciplina de Geografia, materializadas em uma nova estrutura dos programas de ensino. Além disso, a condição atribuída ao Colégio Pedro II no passado, ajuda a pensar no que ele representa hoje para a educação brasileira e para a Geografia escolar. Embora seu papel político tenha sido esvaziado a partir da criação do Ministério da Educação nos anos 1930, a instituição continua sendo uma referência na educação pública de qualidade. Como afirma Tavares (2002, p.12), com a Revolução de 1930, “o centro decisório a respeito das questões técnicas e práticas do ensino secundário desloca-se da Congregação para os órgãos oficiais”.

Uma avaliação da dinâmica dos padrões de estabilidade e mudança da geografia ensinada no Colégio Pedro II deve contemplar também a história das

tendências pedagógicas no Brasil, tendo em vista que a construção social do currículo configura-se como um terreno de lutas entre agentes internos e externos. Para Goodson (2005, p.67), “o currículo é negociado e renegociado em vários níveis”. Portanto, a organização das disciplinas, assim como a seleção de seus conteúdos, refletem os embates sociais e políticos de um dado momento histórico. Segundo Silva, a abordagem construcionista defende que

> O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não [...] (SILVA, 2013, p.148)

De acordo com essa perspectiva, é possível desvendar os objetivos dos processos de escolarização de cada período a partir das mudanças nos conteúdos a serem ensinados. Em vez de algo dado, natural, o currículo deve ser visto como um artefato social e compreendido a partir do contexto das articulações que o produziram.

> A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato “de acordo com as circunstâncias”. [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação (GOODSON apud VINÃO, 2008, p.182)

É preciso articular teoria e prática, ou seja, o currículo manifesto/ formal e o currículo oculto/informal para identificar as finalidades da ação educativa e das disciplinas escolares em cada época. Embora as abordagens técnicas (eficientismo social e progressivismo) enfatizem o seu caráter prescritivo, o currículo não se restringe aos documentos escritos sobre o que deve ser ensinado e os comportamentos esperados dos alunos. Uma teoria curricular deve considerar também a dimensão do vivido, ou seja, o que realmente acontece nas escolas, relacionando o discurso instrucional e o regulativo (BERNSTEIN, 1996).

No caso da temática apresentada, cabe indagar: a que propósitos sociopolíticos a geografia escolar esteve historicamente subordinada? Se uma

disciplina passa por transformações de acordo com seus objetivos em um determinado período, qual a tríade finalidade-prática-efeito subjacente ao programa de geografia da atualidade? (CHERVEL, 1990). Investigar a história das disciplinas escolares implica no questionamento do currículo e prática pedagógica que se deseja.

Segundo apontamento feito pela Profª Dra Sonia Castellar[19], os professores de Geografia devem identificar que imagens da sociedade, da produção do espaço, da relação sociedade e natureza, da tecnologia e da ciência são construídas na sala de aula. Por acreditar que a geografia escolar pode ser a saída para a construção de um projeto unitário, é preciso compreender o contexto histórico em que as dicotomias foram produzidas e discutir as relações entre geografia e ideologia a partir da relação conceito/ conteúdo apresentada nas propostas curriculares. É preciso compreender como foram fechadas as 'caixas-pretas' do currículo. Como indicado por Santos:

> Sob a perspectiva sócio-histórica de construção do currículo, cabe entender por que, em um determinado contexto histórico, um dado conhecimento predominou sobre outros, que foram rejeitados. Nesse enfoque, o currículo deixa de ser entendido como o resultado de um processo natural de transmissão de valores e conhecimentos, e passa a ser visto como o resultado de uma dinâmica social marcada pelas lutas entre diferentes concepções sociais (SANTOS, 2009, p.36).

Cada uma das tradições curriculares hegemonizadas representa um discurso de poder e confere ao currículo um sentido próprio (LOPES e MACEDO, 2011). O termo currículo tem, portanto, um caráter polissêmico. Segundo Llavador (1994, p. 370), "a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas". A busca pela historicidade dos saberes que compõem o currículo de geografia do Colégio Pedro II envolve a articulação entre os debates no campo da epistemologia da ciência geográfica e uma série de determinantes sociais e políticos, a exemplo das reformas do ensino e dos projetos de integração do território nacional empreendidos pelo Estado.

---

[19] Palestra realizada na UERJ – Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo), em 22 de janeiro de 2014.

1.3 **A criação do Colégio Pedro II e as reformas do currículo de geografia no século XIX**

Como já discutido anteriormente, a visão construcionista do currículo avalia a correlação de forças entre diferentes atores sociais. É preciso identificar esses atores e desvendar os meandros dessas conexões para entender os mecanismos de estabilidade e mudança curricular.

> As questões internas e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito ou dessincronizados a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização em todas as arenas da mudança educacional no mesmo ponto no tempo é difícil, a estabilidade e a conservação curriculares são comuns. A maioria das vezes, o que acontece é uma divergência entre as "categorias institucionais" e as "mudanças organizacionais" descritas por Meyer. Se a mudança em um nível não acontece ou não tem sucesso, então a mudança no outro nível pode ser inapropriada, sem sucesso, ou efêmera (GOODSON & MARSH, 1996, p. 148 apud PENNA, 2008).

Portanto, para Goodson & Marshall uma mudança educacional bem sucedida demanda pelo menos duas condições: a articulação entre as questões internas e externas à escola e a sintonia entre categorias institucionais e as formas organizacionais. Segundo PENNA (2008), a análise desses aspectos mostra que a criação do Colégio Pedro II e a elaboração do seu currículo representaram uma alteração profunda no processo de escolarização ao instituir no Brasil o ensino secundário.

Dessa forma, para apreender as transformações epistêmico-didáticas da Geografia ensinada no Colégio Pedro II no período de 1926 a 1951 e do porquê delas terem ocorrido, a pesquisa voltou sua atenção inicialmente para os anos iniciais do seu funcionamento, por ser esse o primeiro momento de institucionalização do ensino secundário no Brasil. Nessa perspectiva, a construção social do currículo é entendida a partir do diálogo entre a burocracia estatal (elemento externo) e a reação da comunidade de professores às mudanças na legislação sobre instrução. O corpo docente do colégio, reunindo interesses e posicionamentos políticos bastante heterogêneos, partia das prescrições oficiais, negociando-as e realizando o currículo interativo (PENNA, 2008). Além da articulação entre os fatores internos e externos às áreas disciplinares, as questões

institucionais também assumem relevância, como aponta Ferreira aludindo ao Colégio Pedro II:

> Neste sentido, permaneço defendendo a construção de um modelo de análise que associe aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares. Argumento, entretanto, que as disciplinas escolares não sofrem influência apenas destes aspectos, conforme afirma Santos (1990), mas também de questões de ordem institucional. Tais questões, que mediatizam tanto aspectos internos às comunidades disciplinares quanto aspectos externos a elas – como aqueles ligados à estrutura sócio-educacional e ao contexto cultural mais amplo, podem ser compreendidos de dois modos distintos... afirmo que, para além dos condicionantes institucionais mais gerais, que dizem respeito ao estudo de uma disciplina que foi produzida como parte de uma cultura escolar, cabe considerar elementos institucionais específicos, que se relacionam à própria natureza e história do referido colégio (FERREIRA , 2005, p.22).

A história secular do Colégio Pedro II é emblemática e reflete em parte a própria história da educação brasileira. Criado em 02 de dezembro de 1837[20] e inaugurado em março do ano seguinte, por iniciativa do então Ministro da Justiça e Interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos[21], o Colégio Pedro II foi a mais importante instituição pública de ensino do Império (HAIDAR, 2008), inaugurando a própria denominação de ensino secundário em substituição às aulas avulsas (MENDONÇA, et al., 2013).

Ao transformar o antigo Seminário de São Joaquim em “colégio de instrução secundária”, os estatutos estabelecidos para o Colégio Pedro II, idealizados pelo próprio Vasconcellos, revelam a criação de uma nova forma organizacional: o método simultâneo, correspondente ao estudo seriado e multidisciplinar[22]. Entretanto, a função do curso secundário permaneceu a mesma das cadeiras avulsas, também chamadas de aulas menores, durante todo o Império: quase que exclusivamente reduzida à preparação para o ingresso nas faculdades ou aulas

---

[20] A data do Decreto foi escolhida de propósito, por ser do aniversário natalício do jovem imperador” (GABAGLIA, 1914, p.30). A inauguração, no prédio reformado do antigo Seminário de S. Joaquim, na Rua Marechal Floriano, se deu em 25 de março de 1838, aniversário do juramento da Constituição de 1824. Em 12 de março tiveram início os exames preparatórios dos candidatos à matrícula, estendendo-se até 30 de abril. O número de alunos chegou a apenas 30 no fim de maio daquele ano e apenas 7 eram pobres e gratuitos (GABAGLIA, 1914).

[21] Preocupado em restabelecer a ordem imperial por meio da centralização política, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos foi um dos articuladores do Golpe da Maioridade que, em 1840, conduziu o Imperador Pedro II ao poder com apenas 15 anos de idade.

[22] O estudo simultâneo das matérias escolares não significa que todas tenham o mesmo grau de importância. No caso do Colégio Pedro II, à época de sua criação, a tradição curricular acadêmica dava às Letras, sobretudo ao Latim, maior destaque no currículo (PENNA, 2008).

maiores (HAIDAR, 1972, p.47). Assim, a mudança organizacional para o ensino regular e seriado apropriou-se de uma categoria institucional pré-existente, ou seja, adaptou-se ao papel que a sociedade letrada já atribuía às aulas avulsas (PENNA, 2008).

Segundo o Regulamento de 1838, ao concluírem o curso secundário os alunos do Colégio Pedro II recebiam o diploma de *Bacharel em Letras* e era permitido que ingressassem em qualquer curso superior sem realizar novos exames junto às faculdades (COLESANTI, 1984 p.09; VECHIA e LORENZ, 1998)[23]. Como destaca Penna (2008), esse foi um dispositivo criado para dar legitimidade ao colégio. Como esta dispensa extrapolava, inclusive, a alçada da própria instituição, já que alterava as normas de acesso ao ensino superior, a medida ficou dependente da aprovação do Poder Legislativo, o que só ocorreu em 1843 [24].

> Este mecanismo poderosíssimo constituído pelo título de bacharel em letras manipulava de forma engenhosa o acordo existente sobre as aulas menores a favor do colégio: que lugar melhor para cursar o secundário, que tem como função preparar para o ingresso nas academias, do que uma instituição que garante o acesso imediato à instrução superior? (PENNA, 2008, p.174, 175)

Ao longo do tempo, várias denominações foram atribuídas a essa instituição, inicialmente chamada de Collegio de Pedro Segundo (1838) - nesse mesmo período, em vários documentos, aparece a denominação de Imperial Collegio de Pedro II e Patronato de D. Pedro II (1850-1889). Por meio do Decreto de 24 de outubro de 1857, em função do aumento do número de alunos, o Colégio é dividido em duas seções: Internato e Externato, cada qual com seu respectivo reitor. O Internato se estabeleceu no Engenho Velho, numa chácara alugada na rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda Feira, sendo transferido para o Campo de São Cristóvão em 1888, onde veio a abrigar jovens filhos de militares que morreram na Guerra do Paraguai. O Externato permaneceu nas antigas dependências, na esquina da rua Larga com a rua do Valongo (atual esquina da Marechal Floriano com a Camerino, onde hoje funciona o Campus Centro). Após a Proclamação da República, com a Reforma Benjamin Constant, o educandário recebe o nome de Instituto Nacional de Instrução Secundária e logo depois

---

[23] Esse privilégio estende-se até a Reforma Rivadávia Corrêa em 1911.

[24] Dec. Legislativo n^{0} 296 de 30 de setembro, artigo 2^{0}.

Gymnasio Nacional (1890) no intuito de apagar os símbolos do antigo regime. Em 1909, passou a ter um duplo nome: o Externato voltou a chamar-se Colégio de Pedro II e o Internato: Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em 1911, voltou a ser designado unicamente de Collegio de Pedro II, atual Colégio Pedro II (DORIA, 1997; ANDRADE, 1999; VECHIA; LORENZ, 1998; GASPARELLO, 2002).

Embora o foco da pesquisa sejam os programas de ensino de geografia entre 1926 e 1951, apresentados e discutidos posteriormente no capítulo 3, a caracterização da geografia ensinada no século XIX, de forma contextualizada, contribuirá para fundamentar o debate acerca das mudanças no currículo da disciplina processadas a partir dos anos finais da Primeira República[25]. Numa abordagem sócio-histórica, na qual conteúdos e finalidades são categorias indissociáveis, pensar a organização curricular do período significa questionar o que era a escola e o ensino de geografia num contexto em que apenas os homens brancos, cristãos e possuidores de bens eram considerados cidadãos.

Discutir as finalidades sociais atendidas pelo currículo da disciplina pressupõe o conhecimento do perfil dos professores e dos alunos do colégio imperial numa fase anterior à sua institucionalização universitária e designada, pela historiografia tradicional, como a "pré-história da Geografia"[26] ou Geografia pré-científica. Compreender a constituição histórica e social da geografia escolar também envolve uma análise do quadro político da criação do Colégio Pedro II e das disposições legais para o ensino secundário nas suas primeiras décadas de funcionamento.

O curso secundário, que corresponde aos atuais Segundo Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, passou por 14 reformas até o fim do Império (MASSUNAGA, 1989). Apesar do presente trabalho não ter o propósito de detalhar todas as reformas do ensino, cabe destacar alguns dos aspectos da política educacional empreendida pelo poder imperial e da identidade institucional do

---

[25] Também chamada de República Velha, a Primeira República estende-se da Proclamação em 1889 à ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930.

[26] SOUSA NETO (2001, p. 124) critica a concepção mimética e eurocentrada dos marcos historiográficos de uso corrente na Geografia brasileira, pois utilizam os mesmos modelos para "analisar diferentes realidades, comunidades científicas e instituições locais". Defender a existência da Geografia como ciência no Brasil apenas a partir da criação dos seus primeiros cursos universitários e do IBGE, considerando como pré-história da disciplina todo o período anterior a 1934, negligencia o papel da cultura escolar como espaço de produção do conhecimento e ignora as experiências de coletivos sociais e profissionais. É preciso escrever a trajetória da Geografia brasileira e de seu diálogo com a Geografia escolar buscando a superação das interdições ideológicas criadas por uma perspectiva essencialmente internalista ou uma abordagem somente externalista da história da ciência.

Colégio Pedro II como um dos principais instrumentos do Estado na construção de um projeto civilizatório (ANDRADE, 1990). Seguindo a tendência das instituições do período, que costumavam ser a encarnação de determinadas personalidades, o Colégio era a expressão do próprio Imperador (EVANGELISTA, 2014). Era alvo da inspeção direta do seu patrono, como se encontra registrado na Memória Histórica do Colégio Pedro II, publicada por ocasião do seu centenário e reeditada em 1997.

> Quanto ao Colégio, o poder pessoal do Imperador era verdade incontestável e cuja existência não se podia negar. Acompanhava os concursos, exame por exame, passo por passo, tomando notas, conversando com os examinadores e com os concorrentes, e no fim verificava se não lhe ter escapado qualquer minuciosidade e qualquer circunstância. Quase todas as semanas aparecia inopinadamente, com tal insistência que sempre se contava com a visita do Imperador. Não se limitava a assistir às aulas, percorria a chácara, os dormitórios, a biblioteca, a cozinha e mais de uma vez sentava-se à mesa e provava a comida (DORIA, 1997, p.168).

Considerando que as reformas educacionais são processos sociais complexos que envolvem partidários e adversários (BELHOSTE,1996), coube ao corpo docente do referido colégio um enorme peso político no processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro, considerado nessa época uma modalidade e não um nível de ensino como nos dias atuais. Constituída em 1881 pela Reforma Homem de Mello, em substituição ao antigo Conselho Colegial, a Congregação do Colégio Pedro II era formada pelos professores do Externato e do Internato[27]. Entre as atribuições da Congregação, destacavam-se “a organização anual do programa de ensino, do horário e da lista de obras e compêndios [...] o estabelecimento do regimento especial das provas e processos de concursos [...] (GABAGLIA, 2009, p. 92).

Nem todos os membros tinham o mesmo status, havia várias categorias de professores como mostra Soares (2014). Os mais importantes eram os catedráticos[28]. Nos primeiros dez anos de funcionamento do colégio, o corpo

---

[27] A divisão em Internato e Externato foi mantida até 1937. Segundo a Lei n^{0} 378 de 13 de janeiro de 1937 Art. 115. Fica o Poder Executivo autorizado a fundir num só estabelecimento e a reunir num só local o internato e o externato do Collegio Pedro II, dotando-o das installações necessarias á plena efficiencia do ensino. § 1.º Haverá, no internato, uma secção masculina e outra feminina. § 2.º O programma de remodelação do Collegio Pedro II será organizado por uma commissão de professores do mesmo estabelecimento, nomeada pelo Ministro da Educação e Saude, e o respectivo projecto será mandado fazer por architecto de reconhecida competência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>

[28] Uma das dificuldades encontradas pela presente pesquisa ao consultar as Atas da Congregação e demais fontes primárias no acervo do NUDOM foi comentada por SOARES (2015, p. 300) em seu trabalho sobre a identidade profissional dos professores secundários do Colégio Pedro II. Trata-se

docente era nomeado livremente pelo governo imperial. O primeiro concurso para o colégio, embora tenha sido apenas de títulos, foi registrado em 1847 (DORIA, 1997, p. 65).

Eram os catedráticos quem elaboravam os programas, escreviam os manuais de ensino e escolhiam seus auxiliares. Seu cargo era vitalício, eram os donos das cadeiras[29]. Apenas os livros traduzidos ou escritos pelos catedráticos podiam receber a insígnia "Para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II". Podiam transitar por mais de uma disciplina, pois "essa característica fazia parte do *ethos* do professor catedrático, uma vez que lhe era conferido o direito de opinar e até vetar programas de disciplinas diferentes da cátedra que ocupava" (SOARES, 2014, p.34). Formados nas tradicionais universidades européias ou nas faculdades criadas no Brasil a partir da chegada da família Real, esses professores eram geralmente advogados, médicos, engenheiros, autodidatas e seminaristas (PETRONE, 1993). Sobre a origem dos catedráticos, Gasparello esclarece ainda que:

> Em sua maioria, provenientes de setores urbanos, o grupo era formado por luso-brasileiros descendentes de militares e de funcionários públicos que haviam participado do movimento da independência, e que permaneceram associados ao poder político na primeira metade do século XIX. Com as mudanças no quadro político do período regencial, esse grupo tinha sido afastado dos postos-chaves da Regência, mas constituíam o círculo palaciano, próximo ao Imperador. Interessava ao grupo garantir um novo espaço de poder (GASPARELLO, 2002, p.160).

A segunda categoria mais importante eram os professores substitutos, que também participavam das reuniões da Congregação com exceção daquelas em que eram discutidos os concursos para as cátedras. Em 1925, a Reforma Luís Alves-Rocha Vaz extingue a categoria de professor substituto (SOARES, 2014, p.33) [30]. O

---

do anacronismo presente em vários registros, ou seja, o uso indiscriminado de conceitos de uma época para análise de situações de um outro período. O autor cita o exemplo do Anuário de número XV que utiliza o termo catedráticos para referir-se aos primeiros professores nomeados pelo colégio em 1838, embora essa categoria tenha sido criada apenas em 1915, pela Reforma Carlos Maximiliano, para designar os regentes efetivos das cadeiras.Segundo MASSUNAGA (1989), antes desse período o corpo docente era formado pelos Lentes e pelos Professores, sendo estes últimos os de desenho, ginástica e música. Vale acrescentar que em vários trabalhos acadêmicos consultados os termos Lente e Catedrático são usados como sinônimos.

[29] "É importante destacar que o termo "cadeira" foi utilizado, no Decreto do Ministro Monte Alegre de 3 de abril de 1849, para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – catedrático – no Colégio e nos Institutos Superiores" (GASPARELLO, 2002, p.87).

[30] Apesar da afirmação feita por Soares (2014) em seu trabalho sobre a identidade profissional docente no Colégio Pedro II, o Primeiro Anuário da instituição informa que a classe dos professores substitutos foi extinta pelo artigo 79 do Decreto n^{0} 981 de 08 de novembro de 1890, assinado pelo

segundo grupo na ordem hierárquica passa a ser o de Docentes-livres[31]. O Presidente da Congregação, que alternava entre o reitor do Internato e do Externato, tinha o status de Ministro de Estado e, até os anos 1930, suas decisões eram norma para todo o ensino secundário. Além de serem membros do IHGB, era comum os professores da Congregação exercerem a docência em outras instituições e ocuparem cargos políticos, inclusive como legisladores, a exemplo de Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), que foi literato, médico, professor de História e Geografia e exerceu mandato como Deputado federal provincial e geral. Era também membro do Partido Liberal e muito fiel a D. Pedro II, o que confirma a idéia de que os docentes "eram escolhidos não apenas por sua ilustração e competência livresca, mas em decorrência das lutas políticas [...]" (SOUSA NETO, mimeo, p. 05). A escolha também era feita a partir da indicação de outros professores do colégio e de membros da elite imperial.

Apesar de todo o prestígio atribuído aos membros da Congregação, "não só o Colégio era bastante criticado na imprensa em geral e passava por dificuldades de ordem material, como a questão salarial era considerada um problema por parte dos professores" (MENDONÇA, et al. , 2013, p. 989). O caráter elitista e o projeto pedagógico da instituição, tanto na forma como no conteúdo, foram heranças dos colégios franceses. Tomado como exemplo para o Colégio Pedro II, o ensino secundário francês do início do século XIX destinava-se especialmente à classe dirigente tradicional. Os profissionais liberais, comerciantes, industriais e técnicos da classe média emergente representavam apenas 3,5% a 4,0% do seu público (TAVARES, 2002). Como afirma Chizzotti (1975, p.50), "A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês".

Dr. Benjamin Constant, ou seja, na primeira reforma do ensino do período republicano (GABAGLIA, 2009, p.100).

[31] "Competia ao docente livre: apresentar ao diretor o programa de seus cursos livres e equiparados, antes do início dos mesmos; lecionar em sua totalidade as matérias que constituíam o programa de seus cursos equiparados e realizar o respectivo ensino prático; reger cursos anexos ou complementares das cadeiras para as quais tivesse obtido o titulo de docente-livre, por indicação do professor catedrático; tomar assento na Congregação, quando estivesse substituindo o professor catedrático ou quando fosse eleito para representar a classe dos docentes-livres, não podendo, entretanto, votar na escolha de professor catedrático. Era facultado, ao docente livre, obter a docência para mais de uma cadeira. Inicialmente, seus títulos de nomeação valiam por dez anos e eram renováveis a juízo da congregação. A Reforma Francisco Campos (1932) previa a extinção da docência livre no Colégio Pedro II, entretanto, a categoria permaneceu atuando" (SOARES, 2015, p. 301).

Ao contrário do que mostra a maior parte das versões sobre a criação do Colégio Pedro II, não houve unanimidade em torno dos benefícios dessa iniciativa para a sociedade da época. A precariedade da educação que se realizava nas províncias desencadeou forte oposição em alguns órgãos da imprensa. A fundação do novo educandário, portanto, gerou muitas controvérsias que refletiam a conjuntura política do período. Tornou-se histórico o debate no Senado, que durou três dias, protagonizado pelos senadores Bernardo Pereira de Vasconcellos, que a essa altura já não era mais ministro do Império, e Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Segundo Penna (2008), o pedido para que o Poder Público arcasse com as dívidas decorrentes da reforma do antigo prédio acabou transformando-se numa discussão sobre a legitimidade do novo colégio. Vasconcellos defendia os estatutos do Colégio Pedro II, idealizados por ele, ao passo que Vergueiro criticava a conversão do Seminário de São Joaquim em um colégio com finalidade e currículo tão distintos da instituição de origem.

> Achando-se já em estado de receber alguns meninos órfãos, anulou-se esta excelente instituição, e sobre as ruínas daquele estabelecimento procurou-se firmar uma nova casa de educação, não para os pobres e desvalidos, mas para os ricos e abastados.
> Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 354, 355 apud (PENNA, 2008, p. 123).

Enquanto o antigo Seminário visava ao amparo dos órfãos e possuía um ensino técnico, destinado a conduzir os jovens ao seu primeiro ofício; o Colégio Pedro II foi concebido como internato para os filhos dos ocupados homens de negócios do Império. Um verdadeiro abismo separava a tradição curricular utilitária do Seminário e o currículo acadêmico do Colégio Imperial. Apenas pessoas ricas podiam pagar a elevada quantia anual que, no ano de 1838, correspondia a 400$000 réis, apesar de ter sido oferecida gratuidade a 29 alunos (PENNA, 2008).

Segundo MOISÉS (2007), O jornal Aurora Fluminense[32] destacou-se por suas críticas incisivas à organização do Colégio Pedro II conforme mostra o relato a seguir, numa referência às ideias liberais de um membro do governo francês após a queda de Napoleão.

---

[32] O Jornal Aurora Fluminense teve Evaristo da Veiga, expoente do Partido Liberal Moderador que lutou pelo Ato Adicional de 1834, como seu principal redator entre 1827 e 1835. Em 1838 o jornal voltou a circular com outros redatores, mas seguindo a mesma linha editorial. Caracterizou-se pela forte oposição aos políticos do governo regencial de Pedro Araújo Lima, especialmente o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos (MOISÉS, 2007).

> M. Guizot, em uma passagem dos seos comentários sobre Shakespeare, diz: a arte dramática, e a arte de governar para serem nacionaes, e terem successo necessitam contentar as necessidades de todos, das massas sociaes, e dos spiritos de todos, das massas sociaes, e dos spiritos mais elevados; uma e outra devem existir para todos, para classes mais numerosas, e para os privilegiados de fortuna. 'O Governo e a arte dramática não devem se separar-se do povo'. Este pensamento do famoso estadista inspirou por ventura o senhor Ministro do Império na fundação do Collegio Pedro II? Parece-nos que as tendências regressivas, e semi-aristocráticas da administração de S. Ex. vislumbram d'esta vez na organização da instrucção pública. O estabelecimento das classes pobres foi transformado em monopólio da instrucção do rico. Dissemos do rico, e em todo rigor do termo, porque só uma porção mínima da nossa sociedade, a mais abastada, poderá participar hoje das vantagens do collegio Pedro II; tão levantadas são as condições da admissão para aquelle estabelecimento, cujas formas gymnasticas são o grego e o latim. Admirável estabelecimento civilizador é em verdade aquelle, em que só a fortuna tem direito de entrada! Em um paiz novo, em que se faz sentir a falta de uma instrucção media apropriada em geral ao destino de todas as classes, o Ministro só cara da cultura intellectual dos ricos, desviando o Seminário de São Joaquim dos fins, a que convinha a philantropia (AURORA FLUMINENSE, 8 jun. 1838, f. 3 apud MOISÉS, 2007).

Segundo Vlach (2004, p.188), as "inextrincáveis relações entre a escola, o ensino de Geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocam em evidência, pois, desde o início do séc. XIX". A autora ainda lembra que a escolarização se firma na Europa e também nos EUA nos oitocentos como um projeto da sociedade burguesa; assim a língua, a História e a Geografia seriam ferramentas para criar uma identidade nacional, ou seja, uma espécie de 'comunhão artificial' através da disseminação dos valores burgueses como universais (VLACH, 2010). Entretanto, como falar em direitos universais e em construção da nação no Brasil escravocrata do século XIX? Aos escravos não era admitida a matrícula e nem podiam frequentar as escolas, conforme regulamentado pela Reforma Couto Ferraz de 1854 (SAVIANI, 2010, p.132).

No ano da inauguração do Colégio Pedro II, em 1838, havia no Rio de Janeiro, capital da monarquia brasileira na época, cerca de 37 mil escravos, quase 39% da população. Em 1849, o número de cativos passou para 79.000, o que correspondia a 38% da população. Além disso, 75% dos escravos era população de cor (SCHWARCZ, 2008, p.13). Como lembra Sousa Neto (2008), a escola deveria formar para a cidadania e esta era restrita a uma minoria letrada, cuja educação era missão do Estado.

> A Escola foi, no Brasil, também como herança colonial, um lugar para poucos e servia para reforçar as diferenças e garantir o controle. Disso

> resulta que é possível falar em um Estado territorial durante Império e Primeira República, mas dificilmente se poderia falar na construção da nação. A nação era os poucos letrados em meio ao mar de analfabetos (CARVALHO, 1980 apud SOUSA NETO, 2008, p.05).

Em relação às concepções de educação, o século XIX foi marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da geografia tradicional, numa escola para a elite branca (COUTO, 2014; SAVIANI, 2010). Segundo informações apresentadas por Massunaga (1989), de 1843 (ano da 1ª turma de formandos) até a Proclamação da República, em 1889, formaram-se no Colégio Pedro II cerca de 12 bacharéis por ano, num total de apenas 500 estudantes num período de 52 anos. Este número revela o caráter elitista não só da instituição, mas de toda a educação brasileira[33]. Afinal, ao fim do período imperial apenas 3% da população tinha acesso à escola (ANDRADE, 1990). Massunaga (1987, p. 87) ainda acrescenta que, no Brasil, ao término da fase imperial "para cada dez mil habitantes, cerca de duzentos e quinze estavam matriculados nas escolas primárias, sete freqüentavam a escola secundária e um ou dois alunos conseguiam chegar ao ensino superior".

Embora a educação gratuita já estivesse prevista desde a Constituição de 1824, as dificuldades financeiras do Império, derivadas das despesas com a recente independência, da incipiente indústria nacional e da escassez de alimentos nas áreas urbanas, eram usadas para justificar o número insuficiente de estabelecimentos de ensino. Apesar da tentativa de municipalização em 1934, o Colégio Pedro II manteve-se na esfera federal desde a sua criação. Embora tenha sido sempre uma instituição oficial, o colégio só tornou-se gratuito por volta de 1947[34], atraindo as classes médias urbanas.

Até a década de 1930 a educação era privilégio de uma minoria. Segundo dados coletados por Lourenço Filho, a proporção de crianças matriculadas para cada 1000 habitantes passou de apenas 14, em 1871, para 50 em 1930 (CARVALHO, 1967, p.284). Em relação ao ensino secundário especificamente, o acesso era ainda mais restrito. Em 1864, tínhamos 0,96 aluno matriculado no ensino

---

[33] "Foi de doze a turma de bacharéis de 1871 do Colégio, sete no Externato, cinco no Internato. Entre os sete bacharéis do Externato, dois engenheiros civis se destacariam em profissão, Luiz Goffredo d' Escragnolle Taunay e Ezequiel Corrêa dos Santos, enquanto bacharel do Internato, Martinho Álvares da Silva Campos, ocuparia posições políticas elevadas".(DORIA, 1937, p.116).

[34] Informação oral da Profª Beatriz Boclin Marques dos Santos, coordenadora do Núcleo de Memória Histórica do Colégio Pedro II – NUDOM, a partir de relato do Professor Geraldo Pinto Vieira (ex-aluno no final dos anos 1940 e que se tornou professor de História do Colégio. Membro ilustre da Comissão de Memória Histórica do Colégio Pedro II, faleceu em 2015).

secundário para cada grupo de 1000 habitantes; em 1869, a relação era de 1,1 alunos, passando a 1,2 alunos em 1889. Em 1933, havia 1,8 alunos matriculados no secundário para cada 1000 habitantes, assinalando o início da educação de massa no Brasil (BARROSO apud SILVA, 1969, p.300).

O primeiro regulamento do colégio, expedido em 31 de janeiro de 1838, estabelecia que os alunos deveriam ter entre 8 e 12 anos, saber ler, escrever, realizar as quatro operações aritméticas, ser vacinados e apresentar atestado de bom procedimento emitido por suas escolas de origem (GABAGLIA, 2009, p.40). As retribuições, tanto dos internos como dos externos, eram a principal 'receita do colégio' e feitas por trimestre. A maioria dos alunos era pagante, divididos em pensionistas (vindos de outras cidades), meio-pensionistas e externos.

Ainda que o colégio fosse "a menina dos olhos do Imperador", o seu orçamento no período de 1838 a 1848 mostra que o auxílio direto do Poder Público era bem pequeno, correspondendo a apenas 8,2 % da renda total. De uma receita de 498:777$958, o Tesouro contribuiu com apenas 38:500$000. A instituição vivia principalmente de seus próprios rendimentos, especialmente os oriundos do pagamento dos alunos internos e externos, da renda dos prédios e contribuições de loterias e teatros (GABAGLIA, 2009, p. 53). Se a escola criada para ser "padrão e arquétipo para o ensino brasileiro[35]" recebeu tão pouco investimento direto do governo imperial no seu primeiro decênio, não é difícil imaginar a situação precária da instrução pública nas províncias.

Anexo ao primeiro Regulamento havia um mapa das lições que deviam ser dadas semanalmente: enquanto o Latim tinha 50 lições; Matemática, incluindo a Mecânica e a Astronomia, tinha 32; a História tinha 12 e a Geografia 5. Tal distribuição indicava uma nítida hierarquia entre as disciplinas, consoante com a formação clássica e integral pretendida. O currículo ainda era composto por: Grego, Francês e Inglês, gramática latina e nacional, Filosofia (Retórica e Poética), Aritmética, Álgebra e Geometria, Ciências Físicas, Desenho e Música (GABAGLIA, 2009, p.44).

Como o ensino secundário estava em construção e o método simultâneo suscitava ainda muitas dúvidas, os Estatutos do Colégio sofreram quatorze alterações até maio de 1840, algumas com implicações diretas sobre o ensino:

---

[35] AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

foram mudanças pontuais cuja necessidade emergiu dos problemas da prática cotidiana, tanto que era comum nos ofícios o uso da expressão ‘tem demonstrado a experiência’ (PENNA, 2008, p.146). Isso reforça a tese de que é preciso pensar o currículo para além das distinções entre o prescrito e o interativo (LOPES e MACEDO, 2001). A primeira dessas alterações na distribuição das lições semanais foi conseqüência do primeiro relatório de desempenho dos alunos enviado pelo Reitor ao Ministro. Entre as 3 cadeiras com baixo rendimento na 6ª aula (o equivalente a ano/série) estava a Geografia, resultando na proposta de redução das lições de Latim e ampliação da sua carga horária de uma para duas lições semanais (PENNA,2008). Além das alterações pontuais, em 1840 e 1841 ocorreram duas reformas mais gerais nos Estatutos do Colégio. A primeira ficou conhecida como “Reforma do Ministro Galvão” e reduziu para seis anos o ensino secundário, sendo uma imposição em vários aspectos. Já a reforma de 1841 desperta especial interesse porque foi pensada a partir da convocação feita aos professores pelo novo Ministro do Império, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, para que relatassem os problemas encontrados no ensino de suas respectivas matérias. Era preciso dar aos Estatutos força de Lei, dada a repercussão dos questionamentos apresentados no Senado, e seria oportuno alterá-los a partir dos inconvenientes verificados na prática.

Com exceção do Professor de História e Geografia, Marcellino José da Ribeira Silva Bueno, todos os outros professores solicitaram aumento do tempo destinado às suas cadeiras. Bueno propôs que apenas o essencial fosse ministrado, numa clara concepção do ensino secundário como curso preparatório, reduzindo o estudo da História e da Geografia e Cronologia ao 2^0 e 4^0 anos respectivamente. Suas sugestões não foram aceitas pelo Reitor, sendo refutadas pelo professor de Ciências Naturais Emílio Joaquim da Silva Maia (PENNA, 2008).

Além dos problemas especificamente relativos ao ensino de Matemática, o Professor Maia fez observações sobre a Geografia que foram determinantes para a posição da disciplina no currículo aprovado pela Reforma de 1841. Entre as ponderações feitas, merecem destaque as seguintes: diferente do que ocorria nos estatutos então vigentes, a Geografia deveria ser estudada antes da História Pátria; a Geografia descritiva, considerada ciência de memória, deveria ser separada da Geografia Matemática, destinada a treinar o raciocínio. Para Maia, as semelhanças entre as duas cadeiras não iam além do nome e a Geografia Matemática não

poderia ser estudada antes da Geometria. A partir das exposições feitas, o reitor então apresentou ao Ministro um novo plano de estudos. Entre as mudanças, destacam-se a duração do curso que passou para 7 anos[36] e a atribuição dada ao professor de Matemática, que ficaria também com o ensino da Geografia e Cronologia. Essa última decisão foi a solução encontrada, inédita por sinal tanto no Brasil como na Europa, para os impasses colocados pelo professor de Ciências Naturais. Se a História deveria ser estudada após a Geografia, a Geografia Matemática depois da Geometria e esta, por sua vez, após a Aritmética, a única forma de ordená-las sequencialmente a fim de garantir tempo ao estudo da História seria separar a Geografia descritiva da Geografia Matemática, ficando esta última a cargo do Professor de Matemática e ao final do curso (PENNA, 2008; GABAGLIA, 2009).

Quanto à sugestão de que o ensino da Geografia descritiva deveria preceder o de História, há implícito um entendimento do saber geográfico como um apêndice de outros campos do conhecimento e uma concepção cartesiana do espaço, visto como suporte das coisas materiais e palco dos fatos históricos. Nessa perspectiva, a geografia seria o continente e a História o conteúdo, numa referência ao ensino nos colégios jesuítas franceses do Antigo Regime. Segundo o padre De Dainville

> Nesse ensino a geografia apresenta-se sob dois aspectos. De um lado, o aprendizado de uma geografia cosmográfica; de outro, um ensino exttraído das Lettres édifiantes dos jesuítas, que serviam para a descoberta dos modos de vida das populações longínquas [...] a geografia tinha a função de desenhar os quadros, os contornos e a cena dos acontecimentos. A geografia só tinha como função intelectual constituir uma preliminar ao ensino da história (De DAINVILLE, 1940 apud LEFORT, 2004).

A seguir, está a distribuição das cadeiras e das lições semanais resultante da Reforma de 1841. Tendo vigorado até meados da década de 1850 com algumas poucas alterações, a forma coletiva com que tal reforma foi idealizada “é um exemplo claro de construção social do currículo pelos atores que estão envolvidos não só na sua execução, mas também na sua criação” (PENNA, 2008, p.172). Com forte caráter acadêmico, bastante compartimentado e sem nenhuma preocupação de cunho utilitário, o currículo mostrado abaixo resultou de contínuas disputas entre as matérias escolares, ainda que nessa época não fosse possível falar em

[36] A Geografia aparecia do segundo ao sétimo ano.

comunidades disciplinares porque só havia um professor de cada cadeira (GOMES, 2010).

> 1º ano (25 lições semanais) – Gramática Geral e Gramática Nacional (5), Latim (5), Francês (5), Desenho Caligráfico (3), Desenho Linear (3), Música Vocal (4);
> 2º ano (25 lições semanais) – Latim (5), Francês (3), Inglês (5), Geografia Descritiva (3), Desenho Caligráfico (2), Desenho Figurado (3), Música Vocal (4);
> 3º ano (25 lições semanais) – Latim (5), Francês (3), Inglês (5), Alemão (5), Geografia Descritiva (3), História (4), Desenho Figurado (2), Musica Vocal (1);
> 4º ano (25 lições) – Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);
> 5º ano (25 lições semanais) – Grego (4), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (3), Aritmética e Álgebra (5), Zoologia e Botânica (3), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);
> 6º ano (30 lições semanais) – Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e poética (5), Filosofia (5), Geometria e Trigonometria Retilínea (3), Física e Química (3), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);
> 7º ano (30 lições semanais) - Grego (3), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e poética (5), Filosofia (5), Geografia Matemática e Cronologia (2), Mineralogia e Geologia (2), Zoologia Filosófica (1), Desenho Figurado (1), Música Vocal (1);
> Quadro anexo ao ofício enviado de 21 de janeiro de 1841 (PENNA, 2008, p.170)

O Programa de 1850 constitui o primeiro documento curricular impresso para o Colégio Pedro II e reflete os conteúdos estudados desde 1841 (FONSECA, 1956; VECHIA e LORENZ, 1998). Uma geografia centrada em descrições e não em conceitos, que aparecia no currículo do sétimo ano dividida em duas cadeiras: Cosmografia e Cronologia e Geografia Antiga. Segundo Fonseca (1956), a partir de 1850 os programas sofreram pequenas alterações até o final do século XIX, quando ocorre a separação definitiva entre a História e a Geografia. Como relata Santos (2009,p.104), em 1881 o Ministro Sodré Pereira alterou os regulamentos do Colégio Imperial, destacando-se a subdivisão das referidas cadeiras em Geografia Geral e Geografia e Cosmografia do Brasil; História Geral e História e Corografia do Brasil. Por sua vez, a separação entre a História do Brasil e os elementos de Corografia só ocorreu em 1898, já no período republicano.

Assim, a despeito das tensões que se estenderam por todo o Segundo Reinado sobre a oficialização e a desoficialização da instrução e acerca do caráter formativo ou preparatório do ensino secundário, o Programa de 1850 pode ser considerado bastante representativo do tipo de Geografia que se realizava nas salas

de aula do Colégio Pedro II na segunda metade do século XIX, privilegiando o ensino por nomenclatura e a memorização.

Um ensino de Geografia dividido entre os conhecimentos matemáticos e astronômicos e a descrição dos diferentes países e povos precisa ser analisado como parte de um currículo centrado nas humanidades clássicas e destinado a formar as elites dirigentes do país. A ênfase no latim, grego e interpretação de textos clássicos tinha por objetivo promover uma "cultura geral intelectualista e enciclopédica; desinteressada e aristocrática" (NAGLE, 1974, p.147, 148). O ensino era livresco, literário e informativo.

O professor James Braga Vieira da Fonseca, ex-aluno do Colégio Pedro II na década de 1930, refere-se da seguinte forma ao programa de ensino de Geografia de 1850, apresentado a seguir:

> [...] era evidente a preocupação de fazer com que os estudantes conseguissem trazer o mundo sempre na memória, em condições de poder dizer rapidamente onde ficavam os pequenos acidentes geográficos de determinado país do globo. Não bastava o estudo feito de todos os continentes numa série; em seguida maiores detalhes eram exigidos nos anos seguintes: o mesmo critério servia para o Brasil. Nenhum interesse de interpretação tinha a Geografia [...] era evidente o predomínio da Cosmografia. (FONSECA, 1956, p.94)

Programa de Ensino de Geografia de 1850 do Imperial Colégio de Pedro Segundo (FONSECA, 1956, p.37- 44)[37]

Programa para o Segundo Ano

Generalidades

1-Noções gerais.
2-Europa: seus limites; países; mares; golfos; estreitos; ilhas, penínsulas; cabos e istmos; lagos; serras e vulcões;rios principais.
3-Ásia: seus limites; países da Ásia; mares; golfos; estreitos;ilhas;penínsulas e cabos;lagos e montanhas;rios.
4-África; golfos e estreitos; ilhas; cabos; lagos e montanhas; rios.
5-América: sua divisão geral; mares; regiões da América; golfos; estreitos; ilhas principais; penínsulas e cabos; lagoas, lagos, serras e vulcões; rios principais.
6-Oceania: sua extensão e divisão; Notásia; Austrália; Polinésia.

[37] Os programas de ensino do Colégio Pedro II apresentados neste trabalho estão disponíveis no NUDOM. Para preservar as fontes primárias, evitando manuseá-las, optou-se pela utilização de sua transcrição feita por Fonseca (1956). Os programas também são encontrados em Colesanti (1984) e na coletânea feita por Vechia e Lorenz (1988).

Programa para o Terceiro Ano:

África, Oceania:

1 - África em geral: esbôço histórico.
2- Golfos, cabos e estreitos.
3- Montanhas, rios e lagos.
5- Regiões: desertos e climas.
6- Produtos naturais.
7- População: raças.
8- Religiões e governos.
9- Divisões políticas.
10-11 - Egito: esbôço histórico.
12-13 - Cidades do Egito.
14- Barbaria em geral.
15- Trípoli.
16- Túnis.
17- Argélia.
18- Marrocos.
19- Cabo da Boa Esperança.
20- Costa de Zanguebar.
21- Madagascar.
22- África Portuguesa: Madeira.
23- África Portuguesa: Açôres.
24- África Portuguesa: Cabo Verde.
25- Ilhas Canárias.
26- Outras ilhas do Atlântico.
27- Ilhas do Oceano Índico.
28- Oceania.
29- População; raças.
30-Religiões e governos.
31- Notásia em geral
32-Ilhas de Sonda.
33- Ilhas de Bornéu e Celebe.
34- Ilhas Molucas e Filipinas.
35- Austrália em geral.
36- Nova Holanda.
37-38 Outras ilhas da Austrália.
39-40 Polinésia

Programa para o Quarto Ano

Ásia:

1-Ásia em geral.
2- Rios
3- Montanhas e lagos.
4- Mares, golfos e cabos.
5- Ilhas, estreitos e penínsulas.
6- Produtos naturais.
7- Governos, religiões, população.
8-9 - Rússia em geral.
10- Cidades da Sibéria.
11- Cidades do Cáucaso.
12- Turquia em geral.
13-14 - Cidades da Turquia.
15- Turquestão.
16- Arábia em geral.
17- Cidades principais da Arábia.
18- Pérsia própria em geral.
19- Cidades da Pérsia própria.
20- Cabul.
21- Beluquistão e Herat;
22-23 - China em geral.
24- Civilização da China;
25- Comércio e indústria da China.
26-27- China própria.
28-29- Outros Estados da China.
30-31 - Indostão em geral.
32-33- Império Anglo-Índico.
34-35- Outros Estados do Indostão.
36- Possessões européias.
37- Índia Transgangética.

38-39- Cidades da Transgangética.

40-Japão

Programa do Quinto Ano:

Europa:

1- Europa em geral.
2- Mares, golfos e estreitos.
3- Ilhas e penínsulas.
4- Cabos e istmos.
5- Lagos, serras e vulcões; rioss principais.
6-7 - Rússia em geral.
8- Cidades principais da Rússia.
9- Suécia e Noruega em geral.
10 - Cidades principais.
11- Dinamarca em geral.
12- Cidades principais.
13-14- Grã-Bretanha em geral.
15- Londres.
16-17- Cidades principais da Grã-Bretanha.
18- França em geral.
19- Paris.
20-Cidades principais da França;
21- Bélgica em geral.
22- Cidades principais.
23- Holanda em geral.
24- Cidades principais.
25-26- Confederação Germânica.
27- Prússia.
28- Cidades principais.
29- Cidades Hanseáticas.
30-31 - Itália em geral.
32- Grão-Ducado da Toscana.
33-34- Cidades principais.
35- Suíça em geral,
36- Cidades principais.
37- Espanha em geral.
38- Cidades principais.
39- Portugal em geral.
40- Cidades principais.

Programa do Sexto Ano:

América e Brasil:

1-2 - Descoberta da América.
3-4 - América em geral: sua divisão geral e regiões.
5-6 - Mares. Golfos e estreitos da América.
7- Ilhas principais.
8- Penínsulas e cabos.
9 - Rios, lagos, lagoas, serras e vulcões.
10 - Descoberta do Brasil.
11-12 - Brasil em geral.
13-14 - Província do Pará.
15-16 - Maranhão.
17 - Piauí.
18 - Ceará.
19 - Rio Grande do Norte.
20 - Paraíba.
21-22 - Pernambuco.
23 - Alagoas.
24 - Sergipe.
25 -26 - Bahia.
27 - Espírito Santo.
28-29 - Rio de Janeiro.
30-31 - Côrte do Brasil.
32-33- S. Paulo.
34- Santa Catarina.
35-36 - Minas Gerais.
37-38 - Rio Grande do Sul.
39 - Goiás.
40 - Mato Grosso.

Programa do Sétimo Ano

Cadeira de Cosmografia e Cronologia:

1- Atmosfera; refração astronômica.
2- Cronologia e suas divisões.
3- Determinar por que dia da semana começa o primeiro de março de um ano qualquer.
4- Sistema dos antigos e modernos astrônomos.
5- Epacta.
6- Lua; sua grandeza, movimentos e fases.
7 - Indicção romana.
8- Longitude e latitude terrestres.
9- Ciclo solar.
10-Figura da Terra; provas de sua esfericidade.
11- Letra dominical.
12- Diferentes posições da esfera.
13- Ventos.
14- Círculos da esfera celeste.
15- Áureo Número.
16 - Cálculo da Páscoa.
17 - Determinar a idade da Lua no dia 22 de março de um ano qualquer.

18 - Período juliano.
19 - Zonas e climas.
20- Temperatura da Terra.
21 - Determinar o lugar do Sol na eclíptica em qualquer dia do ano.
22- Determinar o dia da primeira lua nova de um ano dado.
23- Dias; suas diferentes espécies.
24- Conhecida a hora em um lugar dado, achar a hora que é em outro lugar.
25- Habitantes da Terra comparados em relação a suas sombras.
26-Eclipses; causas dêstes fenômenos.
27- Ano e suas diferentes espécies.
28- Habitantes da Terra comparados em relação às suas longitudes e latitudes.
29- Sol, sua grandeza.
30-Planêtas e satélites de nosso sistema.
31- Marés; causas dêste fenômeno.
32- Ciclo das Olimpíadas.
33- Movimento de rotação da Terra.
34- Determinar por meio do globo a latitude e a longitude de um lugar dado.
35- Movimento de translação da Terra.
36- Origem, duração e diversidades das estações.
37- Eclíptica, solstícios, equinócios.
38- Determinar a indicção romana, o ciclo solar e o áureo número um ano dado;
39- Zodíaco e seus signos.
40- Determinar por meio do globo os antípodas e os antecos de um lugar dado.

Cadeira de Geografia Antiga:

1 - Considerações sôbre o mundo antigo: sua divisão
2- Ásia.
3-4- Ásia menor em geral.
5- Bitínia em geral; suas principais cidades.
6-7 - Nicéia: seu esbôço histórico.
8- Calcedônia: sua posição geográfica.
9- Esbôço histórico da Calcedônia.
10- Ponto Euxino.
11- Propontide.
12- Paflagônia em geral: seu esbôço histórico.
13- Sinope: sua posição e origem.
14- Esbôço histórico de Sinope: estátua de Júpiter.
15- Ponto em geral.
16- Principais povos e cidades do Ponto.
17- Trapezo.
18- Troade em geral.
19- Tróia.
20- Esbôço histórico de Tróia.
21- Mísia em geral.
22- Lampsaco.
23- Pérgamo.
24- Esbôço histórico de Pérgamo.
25-26- Ásia Central em geral.
27-28- Síria.
29-30- Palmira.
31- Fenícia em geral; suas cidades principais.
32- Tiro; sua antiguidade.
33- Tiro e Nabucodonosor.
34- Tiro e Alexandre Magno.
35- Palestina em geral.
36- Jerusalém.
37- Esbôço histórico de Jerusalém.
38- Babilônia ou Caldéia em geral.
39- Cidade de Babilônia.
40- História da decadência e das ruínas de Babilônia

No Programa de 1850, observa-se uma limitação de 40 lições por série, pois eram apenas duas aulas semanais e havia a preocupação de cumprir todo o conteúdo. Referindo-se aos conteúdos de Geografia Matemática, sob a forma da Cosmografia e Cronologia, Fonseca (1956, p. 94) afirmou que “na última série é que já se considerava o aluno como um ser pensante; daí os elementos geográficos que possibilitavam algum raciocínio, alguma interpretação [...]”. No restante do programa, o que se vê é uma geografia administrativa, uma lista de nomes de rios, acidentes geográficos, estados e cidades, ainda nos moldes da Corografia Brasílica publicada pelo Padre Manuel Aires de Casal em 1817. Segundo Vlach (2010), o sistema escolar formado ao longo do século XIX incorporou o discurso geográfico que se constituiu como o discurso dos diferentes lugares, atuando como peça-chave da disseminação da ideologia burguesa.

O caráter corográfico dessa fase revela uma concepção da Geografia como “a ciência da descrição da paisagem”, um saber inventariante destinado a catalogar informações sobre povos e terras recém-descobertas para alimentar a acumulação primitiva do capital, servindo aos interesses de viajantes, da administração dos Estados e do comércio (MOREIRA, 2011b, 2014). Essa é uma geografia com função utilitarista: “É a fase em que o geógrafo não procura dar explicações aos fenômenos que descreve, apenas inventaria, limitando-se a coletar e classificar dados dos modos de vida dos diferentes povos em seus respectivos ambientes de paisagem [...]” (MOREIRA, 2011b, p. 120).

O uso da paisagem como o nexo estruturante da compreensão de mundo constitui uma herança da Antiguidade Clássica, materializada por um saber geográfico organizado em torno da dualidade entre a tradição descritiva ou Geografia histórico-política de Estrabão e a tradição matemática de Ptolomeu[38], pensadores gregos dos séculos I e II respectivamente. Moreira descreve o olhar geográfico de ambos:

> Com Estrabão, o objetivo é mostrar pela diversidade da superfície terrestre o mundo como um todo formado pela diferença, cada povo tendo uma identidade que lhe é distintiva e própria, independentemente do modo como sua vida momentaneamente esteja em seu estado de organização territorial, como era a Grécia independente do tempo de Homero e é agora enquanto um pedaço subalternizado do Império Romano de Estrabão. Com Ptolomeu,

[38] Ptolomeu foi considerado “o pai da Cartografia”, numa visão pitagórica e aristotélica de mundo (MOREIRA, 2014).

> o objetivo é inventariar, informar e orientar através do registro cartográfico e dos relatos precisos de viajantes, mercadores e Estados em suas relações com povos e territórios. (MOREIRA, 2014, p.14)

As leituras da superfície terrestre na escala horizontal de Estrabão e na escala vertical de Ptolomeu (o planeta em sua relação com o Cosmos) ganharam novo formato no século XVII, ao serem combinadas e atualizadas pelo alemão Varenius à luz da conquista de novos territórios, da Astronomia heliocêntrica de Copérnico, do conceito de espaço de Descartes e da Física de Galileu e Newton. Foi o discurso de Varenius que constituiu a base ontoepistemológica do pensamento geográfico moderno. É a junção do arquétipo Estraboniano e Ptolomaico que chega, nos séculos XVIII e XIX, a Immanuel Kant e aos fundadores da Geografia Moderna Carl Ritter e Alexander von Humboldt, quando a descrição da paisagem dá lugar ao discurso da relação homem-meio e a perspectiva corográfica é substituída por uma abordagem corológica (MOREIRA, 2014). A forma como essa transição impactou a geografia ensinada no Colégio Pedro II será objeto de discussão nos próximos capítulos.

Diante da análise do programa de 1850, vale citar o comentário de Rocha sobre a função social desempenhada pelo ensino de Geografia no Império:

> Nem uma evidência nos faz pensar que ao ser inserido no Brasil, quando da "transplantação" do modelo curricular francês realizada nas primeiras décadas do século passado, o ensino desta disciplina tenha inicialmente tido aqui outra finalidade que não fosse a de fornecer informações genéricas, verdadeiramente enciclopédicas, de um mundo em franco processo de expansão. Lembremos que também o nosso curso secundário tinha um nítido caráter de formação geral. (ROCHA, 1996, p.153)

Além do perfil singular de alunos e professores, a criação do Colégio Pedro II apresenta características *sui generis* que também merecem ser consideradas para a análise das mudanças no papel da escola e do ensino de Geografia. Constituindo um instrumento de centralização política, o colégio imperial nasceu numa época marcada pela superposição dos sistemas de ensino e pelos conflitos entre o poder central e as províncias. Eleito como modelo para as demais instituições, representou uma importante estratégia de busca por maior unidade num contexto de grave instabilidade política (AZEVEDO, 1958, p.21)[39].

---

[39] Ao apresentar as contribuições da Geografia escolar nordestina na constituição da Geografia escolar brasileira, ALBUQUERQUE (2012) questiona a efetiva influência do Colégio Pedro II sobre as escolas espalhadas pelas províncias, uma vez que a literatura tende a mostrá-lo como modelo. A

A criação do Colégio Pedro II foi uma reação dos regressistas[40], representados pelo governo regencial de Araujo Lima, ao conteúdo liberal do Ato Adicional de 1834, que conferia maior autonomia e a responsabilidade pelo ensino primário e secundário às províncias. Para Souza (2010), essa medida descentralizadora representou uma aliança entre o Poder Imperial e as oligarquias locais, numa tentativa de conter as revoltas que explodiam pelo país. Apenas o ensino superior do Império e o curso secundário da Corte ficariam a cargo do Poder Central. Decretado pela regência anterior (regência do Padre Feijó), o Ato de 1834 alterava a Constituição de 1824, sendo considerado pelos conservadores como uma verdadeira "carta de anarquia". Assim, o Colégio Pedro II materializou a tendência centralizadora que caracterizou toda a política do Segundo Reinado, visando a dar uniformidade ao ensino. A descrição de Holanda dá a dimensão do estado de desordem que marcou o Império no período regencial, tornando necessário o desenvolvimento de uma consciência cívica.

> Os pruridos nacionalistas, os descontentamentos partidários, os desapontamentos sociais e econômicos, a inquietação militar, cada qual dando a sua parte, constituíam forças poderosas para influenciar e para explicar o momento nas agitações que davam, lá fora, a idéia de que a unidade nacional estava a romper-se (HOLANDA, 2004, p. 332)

Dessa forma, foram criados mecanismos de controle do governo central em relação à educação que se realizava nas províncias. A partir de 1854 os exames preparatórios de ingresso ao ensino superior passaram a ser realizados de acordo com os programas do Colégio Pedro II, obrigando a uma adequação das outras escolas (VECHIA e LORENZ, 1998). Outro registro do protagonismo histórico do referido colégio é o fato de ter sido a única instituição autorizada a emitir certificados do ensino secundário até 1931 (SANTOS, 2009, p.17). De acordo com Massunaga (1989), apesar dos esforços do governo, a condição do Colégio Pedro II como escola-padrão para o ensino secundário nacional restringia-se ao "plano ideal". A

autora considera a ausência de um sistema nacional de ensino e os conflitos frequentes entre o poder central e as províncias.

[40] "A vitória de Araújo Lima simbolizou o início do "regresso". A palavra indica a atuação de corrente conservadora desejosa de "regressar" à centralização política e ao reforço da autoridade. Uma das primeiras leis nesse sentido consistiu em uma "interpretação" do Ato Adicional (maio de 1840), que retirava das províncias várias de suas atribuições, especialmente no que dizia respeito à nomeação de funcionários públicos" (FAUSTO, 2009, p. 171).

referência na prática continuou a ser o modelo de cursos preparatórios e exames parcelados, que por sua vez são mencionados nas Atas da Congregação, até pelo menos 1930.

A Reforma de Pedro Araújo Lima, o Marquês de Olinda, instituiu em 1857 o curso secundário em duas modalidades: o curso “completo” de 7 anos que concedia direito ao título de “Bacharel” (07 anos) e o “Curso Especial de Formação Profissional” (duração 5 anos). Apesar do prestígio do Colégio Pedro II, havia uma tendência dos alunos não concluírem todo o ensino secundário para obterem o título de bacharel, cursando apenas as primeiras séries que os habilitavam aos exames de admissão ao ensino superior. Apenas um seleto grupo chegava ao final desse nível de escolarização.

No contexto da reforma Leôncio de Carvalho (1879), última disposição legal sobre política educacional do Império, o Colégio Pedro II tornou-se a única iniciativa pública no ensino secundário “dado o crescente processo de desoficialização do ensino”. O “ensino livre de Leôncio de Carvalho” foi a culminância de uma tendência desenhada desde a Lei de 20 de outubro de 1823, já que esta permitia a abertura de escolas particulares sem exame ou licença. A supremacia da esfera privada no ensino secundário tornou-se total, incluindo todos os cursos preparatórios e alguns colégios renomados (SAVIANI, 2010, p.140). Em relação às prerrogativas do colégio Imperial, como o grau de Bacharel em Letras e o acesso às universidades, foram estendidas aos demais estabelecimentos de instrução secundária que adotassem o mesmo programa de estudos, desde que tivessem funcionado regularmente por sete (7) anos e apresentassem no mínimo sessenta alunos graduados (GABAGLIA, 2009, p. 89).

A Reforma Leôncio de Carvalho foi bastante representativa do “bando de ideias novas”[41] disseminadas nas duas décadas que antecederam a República, assinalando a crise do Segundo Reinado. Entre essas ideias, inspiradas na liberdade de ensino estadunidense, destaca-se o laicismo. Como parte da reforma completa no ensino superior do Império e no secundário e primário do Município da Corte, os regulamentos do Colégio Pedro II foram alterados. Antecipando a separação entre a Igreja e o Estado ocorrida a partir de 1889, o ensino religioso

[41] Expressão usada por Silvio Romero, que por sinal foi catedrático do Colégio Pedro II, para referir-se às diversas correntes filosóficas que agitaram o país no referido período, como o positivismo (COSTA, 1967 apud SAVIANI, 2013, p. 179).

perdeu o seu caráter obrigatório e até o juramento para a concessão do grau de bacharel em letras foi modificado, de modo a permitir que os alunos acatólicos pudessem receber o título (GABAGLIA, 2009; SAVIANI, 2013). Era o início de uma grande celeuma, provocando a resistência ativa da Igreja Católica nos anos posteriores.

Seguindo essa tendência, a primeira reforma de ensino do Período Republicano, realizada pelo positivista Benjamin Constant (1890), elimina a instrução religiosa dos programas de ensino, substituindo-a pela "educação moral e cívica" e institui o "exame de Madureza[42]" em substituição aos exames preparatórios. Prestado ao fim dos sete anos do curso secundário integral, com duração de cinco horas e provas escritas e orais, a aprovação no exame de madureza dava direito à matrícula nos cursos superiores de caráter federal. O título de Bacharel em Letras foi substituído pelo de Bacharel em Ciências e Letras, concedido aos que obtivessem dois terços de notas plenas no exame de madureza; revelando a preocupação em introduzir as matérias científicas num currículo onde tradicionalmente predominavam os estudos literários. Embora limitada ao Distrito Federal, essa reforma poderia ser referência para as demais províncias, transformadas em estados pelo regime federalista. Todavia, ela foi bastante criticada, inclusive por adeptos do positivismo, apesar de Benjamin Constant ter sido uma das lideranças dessa corrente (GABAGLIA, 2009; SAVIANI, 2013, p.165). Segundo Carvalho (1967, p. 277), "o laicismo e a política de neutralidade escolar determinaram tendências centrífugas e regionalismos nas instituições de cultura".

A Constituição da República de 1891 reforça a descentralização do ensino, instituindo uma "dualidade de sistemas". Coube à União o direito, não privativo, de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (antigas províncias), enquanto esses e os Municípios ficariam encarregados da instrução primária. Com o fim da monarquia e a abolição da escravatura, a organização social brasileira tornava-se cada vez mais complexa e essa divisão das competências do ensino refletia o seu retrato, na medida em que o ensino primário e o profissional atendiam às classes populares, enquanto o ensino secundário acadêmico, representado pelo

[42] Para se habilitarem à matrícula no ensino superior, os alunos dos Colégios Particulares podiam fazer os Exames de Madureza no Colégio Pedro II. (O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação, 2013, p.20). O Regulamento concedia aos Estados a faculdade de passar certificados de Madureza desde que organizassem estabelecimentos de plano igual ao Ginásio Nacional, designação dada ao Colégio Pedro II por ocasião da Reforma Benjamin Constant (GABLAGIA, 2009, p. 103).

Colégio Pedro II, e o ensino superior destinavam-se às classes dominantes (NAGLE, 2001; ROMANELLI, 1995).

Nesse contexto, a Geografia ganhou mais espaço: era estudada em todos os anos, com três aulas semanais nos dois primeiros anos e uma aula por semana em todos os outros, que seria de revisão de Geografia do Brasil ou Geral. De conteúdo bastante denso, começava no primeiro ano pelas lições de Cosmografia, chamada de Astronomia por causa da classificação positivista, passava às noções de orientação espacial, aspectos físicos da Terra e do Brasil. No estudo dos continentes, os aspectos econômicos precediam os aspectos físicos, seguidos por atividades de cartografia. No segundo ano, estudava-se a Geografia do Brasil, em seus aspectos humanos, econômicos e políticos, seguidos do estudo de cada um dos seus estados e todos os países do globo. Fechava-se com mais lições de Astronomia (COLESANTI, 1984).

Chama a atenção, em especial, os itens 2 e 3 do Programa do Segundo Ano intitulados , respectivamente, “Religiões” e “Povos selvagens, bárbaros e civilizados. Raças Humanas”. Há aí uma clara apropriação imperialista do discurso de Estrabão. O olhar sobre a superfície terrestre para inferir as diferentes paisagens, vistas como um dado modo da relação homem/natureza de onde brotam as culturas, estratégia de resistência grega à dominação romana. Esse discurso da diferença como identidade dá origem a uma geografia da alteridade que os europeus traduzem pela dicotomia entre civilização e barbárie. Assim, a diferença passa a ser usada para legitimar desigualdades e justificar a dominação. Apesar do mesmo caráter mnemônico e de nomenclatura da Geografia ensinada em 1850, já é possível verificar que a forma inventariante do discurso geográfico coexiste com a ideologia do pensamento colonial. A geografia produzida/ensinada no Colégio Pedro II no final do século XIX, remete à descrição feita por Moreira:

> A inventariação põe-se agora a serviço da criação de uma ideologia largamente europeizante do mundo, modelada na imagem dos povos colonizados que os mapas passam e difundem sempre a favor da superioridade do mundo europeu. São mapas em que aqueles sempre aparecem como homens bárbaros, selvagens e incivilizados em contraste com o estado civilizado dos conquistadores europeus, numa caracterização no fundo destinada a legitimar a ação da conquista [...] E paisagens inteiras falam da selvageria que é obrigação européia erradicar e substituir por sua cultura civilizada. (MOREIRA, 2014, p.163)

A partir das considerações feitas nesse primeiro capítulo, podem ser apresentadas duas conclusões preliminares: 1- o currículo não é um dado neutro, pois os mecanismos de organização e seleção de conteúdos produzem e são produzidos por relações de poder; 2- as disciplinas escolares têm uma constituição histórica própria, a exemplo da Geografia que surgiu primeiro na escola e quase um século depois na universidade.

Considerando que cada momento político corresponde a uma mudança epistemológica, cabe discutir como o advento da República, a passagem do trabalho escravo para o assalariado e o projeto de modernização econômica e institucional das primeiras décadas do século XX mudaram a forma e a função do discurso geográfico. A partir das mudanças no próprio sistema de escolarização, do papel do Colégio Pedro II nas reformas de ensino do período e da difusão de novas ideias pedagógicas é possível inferir o papel social atribuído à Geografia como disciplina escolar.

Os capítulos a seguir estabelecem uma correlação entre as transformações econômicas, as novas formas de organização do espaço brasileiro, as mudanças nas funções sociais do processo de escolarização e na estrutura do discurso da geografia como disciplina escolar no período dos anos 1920 a 1950. O objetivo é demonstrar como os rumos tomados pela economia brasileira a partir do final da Primeira República se relacionam com a construção do ideário da Escola Nova, em contraposição à Pedagogia tradicional, resultando na formação de um sistema escolar nacional e produzindo um novo modo de ver e pensar em geografia a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil. Como afirma Moreira:

> Ver e pensar é, então, como podemos resumir o processo do método em geografia. Método que consiste em passar da descrição do visível da paisagem (o plano do sensível na geografia) à compreensão da estrutura invisível do espaço (o plano do inteligível), o que só vem com a intervenção estruturadora do conceito (MOREIRA, 1982 apud MOREIRA, 2015, p.109).

Considerando o currículo como prática de poder, discutir as mudanças na metodologia do ensino e da pesquisa em Geografia no recorte temporal adotado permitirá identificar as racionalidades negociadas para a disciplina, os agentes sociais envolvidos e as representações de mundo e de Brasil produzidas.

2 A TRANSIÇÃO DO CARÁTER COROGRÁFICO PARA A GEOGRAFIA CIENTÍFICA A SERVIÇO DE UM NOVO PROJETO DE ESCOLA E DE BRASIL

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e dá sustentação a determinadas intenções básicas da escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.(GOODSON, 1995, p. 21)

As considerações desse capítulo visam trazer à memória alguns aspectos da importância do Colégio Pedro II para a história da educação e da geografia escolar brasileira, com destaque para a contextualização das mudanças no ensino da disciplina entre os anos 1920 a 1950. As grandes transformações econômicas e políticas dessa fase corresponderam a um novo momento das ideias pedagógicas no país, com desdobramentos no caráter ideológico e epistemológico do discurso geográfico. Especificamente, o que se pretende discutir é como a necessidade de forjar uma identidade nacional no início do séc. XX atribuiu à escola e ao ensino de geografia novas funções sociais, identificando o peso do Colégio Pedro II nesse processo.

Reconstruir parte da trajetória da geografia brasileira com foco nos estudos sobre currículo significa entender a escola como espaço de produção do conhecimento e privilegiar o diálogo que se estabeleceu entre a Geografia escolar, a organização social e espacial brasileira entre as décadas de 1920 e 1950 e a institucionalização da geografia universitária e da geografia aplicada. De acordo com SAVIANI (2010), a periodização não é um dado empírico, mas uma questão teórica posta para o pesquisador diante da tarefa de organizar os dados para explicar o fenômeno estudado. Os cortes, ou seja, os marcos são definidos em função do tipo e dos propósitos da investigação realizada, revelando assim uma intencionalidade. Nesse sentido, a fase estudada é bastante representativa das novas tarefas da escola e de mudanças de paradigma na ciência geográfica e no seu ensino. O recorte temporal adotado corresponde a um dos momentos da periodização estabelecida por MOREIRA (2011) para designar a transição para uma sociedade do trabalho e uma nova ordem do espaço centrada na indústria.

Segundo Santos (1996, p. 51), “a geografia histórica pretende retraçar o passado, mas ela o faz assentada no presente, isto é, a partir do momento em que é escrita”. Dessa forma, cabe lembrar que a análise do percurso da geografia no Colégio Pedro II, no intervalo dos programas de ensino de 1926 a 1951, é feita a partir de uma visão híbrida das concepções estruturalistas e pós-estruturalistas do currículo. Trata-se de olhar uma fase da geografia caracterizada como o discurso da relação homem-meio através dos referenciais atuais do espaço como produção histórica e social, considerando uma abordagem curricular pautada na ligação entre conhecimento e poder (MOREIRA, 2014; 2015; SILVA, 2013).

A pesquisa foi orientada pela dimensão do currículo como discurso de poder e prática de significação. Pensar a produção curricular e as razões de sua existência pressupõe uma análise das inter-relações entre a educação, a política econômica e a sociedade brasileira. O que se verifica a partir dos anos 1920 é a expansão do acesso à escola, com o advento das teorias progressivistas. O processo de industrialização em curso ensejava um novo projeto de sociedade, resultando na atribuição de novos sentidos ao sistema escolar público e ao ensino de Geografia em particular. Segundo Dosse:

> Uma das instituições mais importantes da reprodução da memória é a escola. Graças a essa função, a instituição escolar tem a finalidade de criar um elo social entre as gerações. Essa memória transmitida modifica-se ao sabor dos imperativos atribuídos pelo Estado à sociedade. É uma memória sob influência. (DOSSE, 2001, p. 35, 36).

Nessa perspectiva, as escolhas curriculares da comunidade disciplinar de Geografia do Colégio Pedro II entre as décadas de 1920-1950 são bastante representativas desses “novos imperativos atribuídos pelo Estado à sociedade” e, por conseguinte, das novas funções dos processos de escolarização. Trata-se de um período no qual a indústria se autonomiza frente ao campo e torna-se o centro da nova ordem do espaço brasileiro, passando de uma fase inicial de dispersão para a concentração nas grandes cidades, sobretudo nas capitais do Sudeste. Há uma disciplinarização do tempo-espaço do trabalho na fábrica, o que impõe novas regras ao cotidiano de homens e mulheres. É a passagem do espaço molecular para o espaço monopolista, numa reestruturação da relação da indústria com a fazenda e com a cidade (MOREIRA, 2011, p.109, 110). A essa nova formação socioespacial brasileira correspondeu um novo projeto de escola e uma nova configuração da

geografia como disciplina escolar, articulada em torno de uma metodologia de ensino a serviço do plano de integração nacional.

As mudanças no formato do discurso geográfico escolar a partir dos anos 1920 precisam ser analisadas em função das exigências do momento histórico e de sua interface com os outros dois vetores institucionais da geografia brasileira: a acadêmica, representada pelos cursos universitários, e a aplicada, que corresponde ao IBGE em especial (MOREIRA, 2014). Considerando que a disciplina escolar é um híbrido de discursos oficiais e outros discursos curriculares (LOPES, 2005) e que a cultura escolar não está isolada de outros espaços institucionais, a constituição de uma orientação moderna no ensino de Geografia resulta da aproximação das vertentes científica e política (ZUSMAM e PEREIRA, 2000). As mudanças na geografia, como disciplina escolar, ocorreram com o aumento do público escolar e a transformação de suas demandas, associadas às políticas territoriais de Estado e à consolidação de um corpus de conhecimento específico do campo geográfico (ANJOS, 2013; CAMARGO, 2009).

2.1 **O projeto de poder da burguesia industrial, o ideário da Escola Nova e a Geografia ensinada no Colégio Pedro II nas primeiras décadas do século XX**

O contexto político da criação do Colégio Pedro II em 1837 e o nascimento da geografia como disciplina escolar estiveram associados a uma missão civilizatória e ao projeto de formação do Estado Brasileiro (VLACH, 1988; ROCHA, 2009). Em fins do século XIX, as ideias republicanas e abolicionistas colocam duas questões que se fortalecem a partir dos anos 1920: a importância estratégica da instrução e a formação da nação, articulada à necessidade de ocupação efetiva do território. É no contexto de grandes transformações sociais e econômicas, culminando com o projeto modernizador levado a cabo por Getúlio Vargas, que a escolarização e o ensino de Geografia assumem novos papéis. Uma avaliação das estruturas de poder político, das disposições legais para o ensino e a emergência de novas ideias pedagógicas no início do séc. XX, articulando a “concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional” (SAVIANI, 2013, p.167), constituem o pano de fundo para a compreensão do que foi, para que serviu e a

quem serviu a construção de uma geografia tornada científica entre os anos 1920 e 1950.

Segundo Vlach (2010), a ideologia do nacionalismo patriótico a que esteve submetido o ensino de Geografia desde suas origens está na base do próprio sistema de escolarização como projeto da sociedade burguesa. Assim, as mudanças no currículo dessa disciplina devem ser pensadas a partir do cenário político, dos debates no campo da educação e das matrizes científicas do período. Como afirma Chervel,

> Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento de um ensino patriótico, etc. não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações profissionais. (CHERVEL,1990, p.187).

A questão da instrução se insere no debate em torno da organização de um sistema nacional de ensino, ideia que se fez “presente em todos os projetos de reforma apresentados desde o final da década de 1860” (SAVIANI, 2013, p.164). Como a principal atividade econômica era a cafeicultura, de base escravista, tornava-se necessário resolver uma questão prática, posta pelo processamento gradativo da abolição desde a extinção do tráfico negreiro em 1850: a substituição pela mão-de-obra assalariada. À educação caberia a tarefa de treinar os ex-escravos libertos, salvando-os da indolência e transformando-os em trabalhadores úteis, subordinados às regras do capital (SCHELBAUER, 1998 apud SAVIANI, 2013, p.163).

Contrariando as expectativas, as discussões sobre uma educação em âmbito nacional para formar a mão-de-obra assalariada praticamente desaparecem com a Lei Áurea. Quando a abolição finalmente ocorre, o fluxo de imigrantes, sobretudo de italianos para as fazendas de café paulistas já era imenso. A crise de superprodução na Europa tinha solucionado o problema da mão-de-obra no Brasil. Em vez de uma organização nacional do ensino, a descentralização proposta pelo Ato Adicional de 1834 atinge o seu ápice com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira, representada pela “Política dos Governadores” instituída por Campos Salles em 1898. Interessava às elites agrárias locais a redução do poder de mando do governo central.

A ideia de um sistema nacional de ensino, realizada em vários países europeus no século XIX, só se efetivou no Brasil a partir de 1930 por dois motivos: falta de financiamento do ensino e as mentalidades pedagógicas tradicionalista, liberal e cientificista que, a despeito de suas diferenças, defendiam o afastamento do Estado da questão educacional e reforçavam a desoficialização do ensino. Como constatou Rui Barbosa em seu parecer sobre a educação em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (CHAIA, 1965 apud SAVIANI, 2013, p.167).

Definitivamente, durante toda a Primeira República o governo central não assumiu a responsabilidade pela instrução pública. Abriu-se um ciclo de reformas do ensino primário realizadas pelos estados brasileiros, com a penetração, a partir dos anos 1920, de um movimento renovador herdeiro da pedagogia tradicional leiga. Só nesse momento de grande efervescência social e política, marcado pelo projeto de hegemonia da burguesia industrial, é que a educação das massas populares, organizada em escala nacional, volta a ser discutida. Quanto ao curso secundário, as quatro reformas realizadas pelo Governo Federal nesse período foram orientadas pela tensão entre o aumento ou diminuição da função centralizadora do Estado, com reflexos sobre o lugar do Colégio Pedro II na educação nacional e a posição da Geografia no currículo (COUTO, 2014; SAVIANI, 2013).

Com a reforma Epitácio Pessoa (1901), embora fosse mantido o princípio da liberdade de ensino da Reforma anterior, de Leôncio de Carvalho, os estabelecimentos estaduais ou particulares que atendessem a determinadas exigências materiais e pedagógicas poderiam ser equiparados ao Colégio Pedro II, considerado modelo para todo o país. Tratava-se, portanto, de um dispositivo centralizador, pois com o regime de equiparação, através de uma inspeção rigorosa dos currículos, as escolas eram submetidas a ‘medidas federais fiscalizadoras e uniformizadoras’ (COLESANTI, 1984, p.21; SAVIANI, 2013).

Segundo Carvalho (1967, p. 277), além da equiparação, a reforma também estabeleceu a freqüência obrigatória, sanções contra faltas dos docentes, admissão do sexo feminino nos cursos superiores e manteve “o regime de preparatórios e o curso seriado, com exames parcelados”. O ensino secundário passou a ser de 6 anos e o ensino de geografia, que na Reforma de Benjamin Constant aparecia em todos os 7 anos, foi ministrado apenas nos três anos iniciais. O programa

permanece o mesmo, havendo apenas mudança na ordem dos assuntos (COLESANTI, 1984).

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO SEGUNDO A REFORMA EPITÁCIO PESSOA (1901)

Ano	Hora/Aula semanal	Assunto
1	3	Noções de Astronomia e Geografia Física dos Continentes e Oceanos
2	3	Estudo descritivo-explicativo dos países independentes e suas colônias
3	3	Estudo geral do Brasil e dos Estados em particular

Fonte: COLESANTI, 1984, p. 23

Em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa transferiu para as faculdades os exames de admissão ao ensino superior, substituindo os exames de madureza, que antes eram realizados na escola secundária, pelo vestibular. Nesse contexto, foi criado o Conselho Superior do Ensino para dar aos estabelecimentos secundários maior autonomia didática e administrativa para organizarem os programas de seus cursos. Era uma tentativa de conferir a esse nível de ensino, pelo menos no plano oficial, um caráter formativo em vez de preparatório. Ao reformar a instrução pública, o então Ministro do Interior, o Sr Dr. Rivadávia Corrêa, teve como preocupação eliminar a “intervenção do Estado nas coisas do ensino, considerada “a causa do seu descrédito”. O objetivo era proceder a “uma suave e natural passagem da vigente oficialização do ensino para a sua completa desoficialização” (GABAGLIA, 1914, p. 137). Entre as medidas dessa reforma do ensino superior e secundário que afetaram diretamente o Colégio Pedro II, destacam-se a abolição dos privilégios de qualquer espécie concedidos aos diplomas e certificados; abolição da carta de bacharel em ciências e letras substituída por certificado atestando a assistência e aproveitamento no curso colegial; preocupação, de caráter positivista, em atribuir um caráter prático ao estudo das disciplinas; redução do número de matérias e do número de horas/aula; estabelecimento de um só diretor para o Internato e o Externato, eleito pela Congregação e desaparecimento do nome ‘Internato Bernardo de Vasconcellos’, passando as duas seções a serem chamadas de Colégio Pedro II.

Assim, a Reforma Rivadávia passa a exigir o exame de admissão para entrada nos cursos superiores, “independente de qualquer certificado ou atestado de estudos secundários”, sob a alegação de que esses muitas vezes eram obtidos de

forma escusa (GABAGLIA, 1914, p.139). Segundo Nunes (1999), os dispositivos dessa reforma geraram resultados desastrosos. Como o exame vestibular não exigia comprovação de escolaridade anterior e podia ser realizado por qualquer um que se considerasse apto, o ensino secundário regular quase desapareceu em várias escolas e mesmo no Colégio Pedro II houve redução significativa no número de matrículas. Ao flexibilizar o ensino, o Ministro pretendia libertar o ensino fundamental, “desoprimindo-o da condição subalterna de mero preparatório para o assalto às academias” (NUNES, 1999, p.89).

Como na reforma anterior, o curso secundário continuou a ser de seis anos e a Geografia era ministrada apenas nas 3 séries iniciais.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO, SEGUNDO A REFORMA RIVADÁVIA CORRÊA (1911)

Ano	Hora / Aula semanal	Assunto
1	3	Geografia do Brasil
2	3	Geografia política geral e em particular do Brasil
3	3	Corografia do Brasil e noções de cosmografia

Fonte: COLESANTI, 1984, p.25

A reforma seguinte, de Carlos Maximiliano (1915), restabeleceu a ação da União no ensino superior e secundário, ou seja, reoficializou o ensino, determinando que os colégios particulares não poderiam mais ser equiparados ao Colégio Pedro II, devendo seus alunos se submeterem a exames preparatórios em estabelecimentos oficiais ou a bancas compostas pelo Conselho Superior de Ensino, sendo uma delas destinadas à Geografia e História. Sob o argumento de que era preciso resolver o “caos” do ensino gerado pelo caráter excessivamente liberal da reforma anterior, o exame vestibular passa a ser feito nas próprias faculdades, com a exigência do diploma de nível secundário; tornando ainda mais difícil o acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2013, p. 170). O ensino secundário foi reduzido para 5 anos, ocorrendo o ensino de Geografia apenas nos dois anos iniciais (COLESANTI, 1984, p. 31).

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO, SEGUNDO A REFORMA CARLOS MAXIMILIANO (1915)

Série	Hora / aula semanal	Assunto
1	_	Geografia Física e Política dos continentes.
2	_	Corografia do Brasil e noções de cosmografia

Fonte: COLESANTI, 1984, p. 31

Ao caracterizar o ensino secundário durante os primeiros anos da República, Delgado de Carvalho cita o comentário de Roberto Moreira que resume bem a finalidade dada a esse nível de ensino:

> O ensino secundário durante o primeiro período republicano, por meio da própria legislação federal, perdeu sua finalidade própria, transformando-se num simples estágio preparatório para ingresso nos cursos superiores. As aulas-régias que POMBAL estabelecera em substituição aos colégios jesuítas, aulas de disciplinas avulsas, preparatórios para outros estudos, adquiriram uma tradição que permaneceu por longo tempo e que levou os nossos primeiros legisladores republicanos a pensar sôbre o ensino secundário apenas em termos de curso preparatório, isto é, de ponte entre os estudos primários e os estudos superiores. (CARVALHO, 1967, p. 278)

O comentário feito denota que, apesar da vitória dos ideais republicanos e abolicionistas, os objetivos do ensino secundário não se alteraram em relação ao período imperial. Na verdade, a última década do século XIX e as três primeiras do século XX representaram “uma época de redefinição da identidade nacional”. Ao lado de uma crítica interna a uma sociedade originada das relações escravocratas, havia também a preocupação em projetar o Brasil no conjunto das nações progressistas, o que exigia uma nova racionalidade científica pautada na valorização das riquezas nacionais (MACHADO, 1995, p.309, 310).

Nagle (1974, apud ANSELMO e BRAY, 2002, p. 113) refere-se à Primeira República como “um período de ajustamento entre os ideais do regime e as condições objetivas da vida social brasileira”, uma espécie de “represamento de energias” que explodiram na década de 1920, marcada por grandes agitações políticas e culturais, exemplificadas por episódios como a Revolução dos 18 do Forte (1922), a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB, 1922), a Semana de Arte Moderna (1922) e a Coluna Prestes (1925). Foi a prosperidade do café que definiu essas novas condições de vida, na medida em que gerou acúmulo de capitais e infraestrutura, como a construção de ferrovias, favorecendo o crescimento industrial.

Esse crescimento se acelerou durante os anos da Primeira Guerra Mundial, devido a reorganização das trocas internacionais, e resultou em uma complexificação social cada vez maior[43] (SAVIANI, 2013).

Nos anos 1920, há uma expansão das classes médias urbanas, concentrada no Distrito Federal e em São Paulo, e do movimento operário, formado especialmente por imigrantes, liderado por anarquistas e comunistas e reprimido pelo Estado através das leis anti-sindicais. Ocorre uma ampliação da consciência de vários setores da sociedade sobre os principais problemas nacionais e um movimento de contestação do poder da oligarquia cafeeira, polarizado pelo movimento tenentista. Delineia-se o projeto de poder da burguesia industrial, buscando cooptar o apoio das elites agrárias em torno do discurso da unidade pátria, sob o argumento de que a agricultura e a indústria deveriam prestar auxílio mútuo. Essa articulação ficou evidente quando o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), fundado em 1928, formulou suas aspirações políticas dentro do partido da oligarquia rural ainda no poder: o Partido Republicano Paulista (PRP). Nessa mesma lógica, Roberto Simonsen, um dos grandes representantes da burguesia, permaneceu filiado ao referido partido de 1928 até a década de 1940 (SAVIANI, 2013, p. 190). Numa alusão à relação paradoxal entre a cafeicultura e a industrialização no Brasil, Mello (1982, p.147) afirmou que “o próprio complexo exportador cafeeiro engendrou o capital-dinheiro disponível para transformação em capital industrial”. Esse ambiente de grandes mudanças em várias esferas da vida social configurou:

> um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da

[43] Entre 1915 e 1919, foram criadas no Brasil 5.940 empresas, quase o mesmo número de empresas criadas nos primeiros vinte e cinco anos da República. O número de operários passa de 500 mil para 800 mil no período entre 1920 e 1930 (BASBAUM, 1968 apud SAVIANI, 2013, p. 189).

> demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 1993, p. 45).

Nesse contexto, cresce a concepção da escolarização como grande instrumento de participação política e “a expectativa de que a educação poderia transformar a nação a partir da trilogia entre ciência, progresso e civilização” (BRANDÃO, 1992, p.10). A respeito do papel da educação na formação da nação, questão tornada central no Brasil da Proclamação da República até a virada industrial dos anos 1950, Vlach afirma que :

> A maior parte dos líderes políticos e intelectuais, independentemente de suas concepções e projetos políticos para o Estado brasileiro entendia que a educação do povo era a única alternativa para a realização desse amplo e complexo processo, dadas as especificidades de uma sociedade cujas lideranças indagavam, entre o final do século XIX e as duas ou três primeiras décadas do século XX, se a mestiçagem (biológica e cultural) não inviabilizaria o futuro do Brasil como Estado-nação. Por outro lado, não lhes passava despercebido que a idéia de nação permitiria esconder as diferenças entre as formações sociais brasileiras! Daí haverem compreendido, finalmente, que a nação brasileira já não podia se limitar às elites e a seus representantes políticos. Contribuir de maneira efetiva para formar um único povo, uma única nação, eis o desafio da educação no início do século XX! (VLACH, 2004, p. 195)

A exemplo do que já tinha ocorrido na Europa e nos EUA, a escolarização torna-se importante instrumento “da consolidação do Estado-nação sob a hegemonia, no sentido gramsciano, da burguesia industrial” (VLACH, 2010, p. 40). Apesar da independência em 1822, a questão da formação da nação tinha avançado pouco e as economias regionais não formavam um todo estrutural. Assim, a construção da identidade nacional foi acompanhada da busca por unidade territorial. Os progressos materiais como a construção das estradas de ferro e de cabos submarinos para a telegrafia, a modernização de portos e pontes produziam uma reordenação do espaço nacional, exigindo uma educação voltada à prática e novas representações sobre o território e a população brasileira. Por conseguinte, intensificaram-se os debates sobre como a condição de país tropical e a composição da população, majoritariamente negra e mestiça, poderiam favorecer ou limitar o ingresso do Brasil no rol das nações progressistas (MACHADO, 1996, p. 310,311).

A construção de uma nova imagem do Brasil foi, portanto, o fio condutor das mudanças no ideário pedagógico, caracterizadas como Escola Nova, e da emergência de uma concepção moderna de Geografia a partir dos anos 1920,

ocupando-se de temas como as fronteiras do território, a adaptação do homem ao meio, o quadro natural e a ideologia do branqueamento. Como afirmaram Rita Anselmo e Silvio Bray :

> O movimento de renovação educacional – expressivo na década de 20 – é marcado pelo movimento de renovação do ensino da Geografia, ou seja, esta ciência acompanha todo o processo que se desenrola no campo educacional. Para poder fazer parte desse novo momento, ela se moderniza e se atualiza no sentido de oferecer um sentido prático para sua atuação (ANSELMO e BRAY, 2002, p.115,116).

Os fundamentos dessa nova orientação no ensino de Geografia, designada por Geografia moderna ou científica, e seus reflexos no currículo do Colégio Pedro II serão discutidos, posteriormente, à luz das mudanças de paradigma da ciência e da construção de um campo geográfico. Em relação à questão pedagógica, há o fortalecimento do ideário liberal, de uma educação laica, igual para todos, centrada na atividade do aluno e voltada para o mundo do trabalho como parte da formação integral do indivíduo.

No cenário de grande ebulição social dos anos 1920, ganha impulso uma concepção humanista moderna de filosofia da educação com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Criada em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, a ABE era uma entidade de caráter apolítico que, apesar de congregar várias tendências em torno da bandeira da educação, incluindo a corrente tradicional católica, tornou-se um espaço favorável à difusão do movimento da Escola Nova. Por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, há uma cisão no interior da ABE entre renovadores, conhecidos como escolanovistas, e o grupo católico, ditos conservadores. Esse embate se consolida nos anos seguintes com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova , em 1932 , e a fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação – CCBE (SAVIANI, 2013; ANSELMO e BRAY, 2002). Sobre as motivações dos fundadores da ABE, pode-se afirmar que

> [..] desiludidos com a República e convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela causa educacional, propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas. (CARVALHO, 1997, p.115)

O movimento renovador foi herdeiro da versão tradicional da pedagogia liberal que já defendia a centralidade do papel do Estado na extensão universal do processo de escolarização, um dos grandes pontos de divergência com a corrente católica. Segundo Carvalho (1967, p. 279), a Escola Nova propagou-se imediatamente em quase todos os estados brasileiros, destacando-se como lideranças a administração de Lourenço Filho no Ceará, Fernando de Azevedo no Distrito Federal, Anísio Teixeira na Bahia, Sampaio Dória em São Paulo e outros.

O ideário da Escola Nova articulou-se em torno de um projeto de modernização do país que vinculava o desenvolvimento socioeconômico às mudanças no sistema educacional. Baseada no ideário do filósofo John Dewey, desenvolvido na Universidade de Columbia no final dos anos 1920, o movimento defendia o caráter pragmático da educação, “tendo como referência justamente a ideia de conhecimento experimental desenvolvido pela ciência moderna” (MOREIRA, 1997, p.149). Assim, o ambiente escolar deveria favorecer

> o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças ou capacidades devem entrar em operação e isso depende essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual eles se exercitam. (DEWEY, 1952, p. 399).

Diante do “entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico” que caracterizaram a sociedade dos anos 1920 (NAGLE, 1974, p.101), o processo de escolarização assume novas funções:

> De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. (NAGLE,1974,p.99,100)

Segundo Saviani (2013, p. 191), tanto o movimento renovador como o conservadorismo católico contribuíram para o “Estado de compromisso” resultante da Revolução de 1930, motivada por uma variedade de forças sociais. Prova dessa aliança foi o retorno do ensino religioso às escolas públicas decretado por um

escolanovista, o Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, como parte na reforma do ensino de 1931 que levou seu nome. A decisão foi o resultado da forte pressão exercida por Alceu de Amoroso Lima, um dos principais representantes do pensamento católico. Em um momento no qual a educação passava a ser tratada como uma questão nacional e procurava-se politizar a questão social, antes tratada como caso de polícia, a Igreja tinha um papel a cumprir com sua doutrina social: a disseminação dos valores cristãos de caridade e solidariedade e o convencimento das classes populares de que o seu sofrimento não podia ser atribuído aos mecanismos de exploração exercidos pelos grupos mais favorecidos. Os vínculos entre a Igreja e o Estado tornam-se ainda mais estreitos a partir da nomeação de Gustavo Capanema no Ministério, cuja permanência no cargo estende-se de 1934 até o fim do Estado Novo, em 1945 (SAVIANI, 2013, p. 196,197; MACHADO, 2009, pp.57,58).

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, representando a hegemonia da burguesia industrial, ocorreu a ampliação da escola pública diante de uma concepção de educação como um saber-fazer e como possibilidade de ascensão social, daí a importância dada ao ensino técnico-profissional que melhor atendia aos anseios da Escola Nova (SOARES, 2014, p. 217). O número de matrículas da população na faixa de 5 a 19 anos saltou de 1.142.702 em 1920 para 18.896.260 em 1970 (ROMANELLI, 1991, p. 64).

Entre 1931 e 1945, o número de unidades escolares que ofereciam o ensino secundário no Brasil passou de 399 para 1.282 e o número de matrículas, de 48.409 para 256.427. Dentro desse quadro, mais de 70% das instituições de ensino secundário eram privadas, havia uma minoria de escolas estaduais e o Colégio Pedro II era o único estabelecimento pertencente ao governo federal. Em relação à quantidade de alunos, o regimento interno do Colégio, aprovado em 1927, estabelecia 1100 para o Externato, sendo que 300 deviam ser gratuitos, e 400 para o Internato, com gratuidade para 200 (SOARES, 2014). Para efeito de comparação, à época da Reforma Epitácio Pessoa, em 1901, o máximo de alunos do Internato era de 210, sendo 60 gratuitos. No Externato, havia um limite de 50 alunos para cada ano do curso, ou seja, cerca de 300 alunos, sendo 100 os gratuitos. Houve, portanto, aumento do público atendido pelo colégio, mas esse aumento foi proporcionalmente bem menor em relação ao total de matrículas no ensino secundário que cresceu cerca de 5 vezes.

Na concepção dos escolanovistas, a função da escola seria expandir os valores e aptidões individuais, preparar para a democracia, atuar como reguladora social e ter o mérito como único critério de progressão (MENDONÇA, 2003, p.163,164). Essa visão de educação defendia, portanto, princípios liberais movidos pelos ventos da modernização econômica. Tal relação fica evidente quando se constata que alguns dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” como Lourenço Filho, Julio de Mesquita Filho e outros estavam entre os principais dirigentes do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), entidade que teve influência decisiva na política educacional brasileira de 1930 a 1945 (SAVIANI, 2013,p.192). Apesar das diferenças na trajetória pessoal e profissional, os reformadores liberais tinham aspectos em comum:

> [...] todos defendiam a não subvenção do Estado às escolas religiosas e a implantação da escola pública, universal, gratuita e leiga. Advogavam a favor da expansão da educação a partir do setor público, com o objetivo de formar o cidadão livre e consciente, capaz de se incorporar ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando. O ensino religioso ficaria a cargo apenas das entidades privadas, mantidas pelas diferentes confissões. Os educadores liberais estavam em franca oposição às proposições dos pensadores católicos, que defendiam os interesses da escola privada e o ensino religioso nos setores público e privado (MACHADO, 2009, p. 57)

Além da ampliação do acesso à escola, em contraposição à educação para a elite do século XIX, o recorte temporal de 1925 a 1951 foi marcado pelo embate entre a Pedagogia Nova e a Igreja Católica. Representou também um momento decisivo para a história do Brasil, devido à transição da acumulação primitiva de capital para uma organização espacial centrada na indústria; para a posição do Colégio Pedro II, que assiste à perda da sua condição de colégio-padrão; para o ensino secundário, com a institucionalização da formação de seus professores nas primeiras faculdades de Filosofia e Educação e para a “consolidação de uma geografia brasileira com características próprias”, colocada a serviço da “bandeira de organização nacional” (MOREIRA, 2009, p. 35; MACHADO, 2009; SOARES, 2014).

Da análise da herança escolástica e do caráter corográfico do ensino de geografia no século XIX, passa-se a um novo discurso geográfico influenciado pelo positivismo, evolucionismo e o historicismo, que constituíam as bases da ciência européia na virada do século. Além da articulação em torno da idéia de progresso, bastante adequada ao projeto de industrialização, essas ideologias científicas

tinham como aspecto em comum a perspectiva naturalista, ou seja, a concepção de que os diferentes aspectos da vida seriam orientados por um complexo de fenômenos físico-químicos. O empirismo antimetafísico e racionalista da visão positivista e, especialmente, o organicismo da teoria evolucionista tornaram-se a referência para explicar tanto os fenômenos naturais como os humanos (CAPEL,1981,p. 272, 273). Sobre essa base teórico-metodológica ergueu-se o edifício da Geografia brasileira. Como afirma Moreira:

> Nesse curto espaço de tempo que se estende desde os anos 1930, quando da criação das universidades em São Paulo e no Rio de Janeiro e da fundação do IBGE, até os anos 1950, quando em 1956 os geógrafos brasileiros são mobilizados para a organização e o preparo do material que vai subsidiar a realização do Congresso Internacional da UGI, consolida-se uma geografia brasileira de características próprias. Indicador disso é a presença predominante de geógrafos nacionais na produção da literatura geográfica brasileira que, desde então, se multiplica (MOREIRA, 2009, p. 35).

Os rumos tomados pela geografia brasileira até os anos 1950 situam-se no contexto da passagem do espaço brasileiro à fase industrial, numa inversão da relação de dependência com a agricultura (MOREIRA, 2011c). O projeto de uma escola igual para todos e o ideal de um país urbano-industrial impõem à Geografia e ao seu ensino papel decisivo na produção de uma nova espacialidade. Nesse sentido, o trabalho examinará a seguir a contribuição do corpo docente do Colégio Pedro II na reforma do ensino de Geografia e como a diversidade ideológica dos membros da sua Congregação alimentou o antagonismo entre a Escola Nova e a pedagogia tradicional católica.

2.2 **A Geografia Antiga, a Geografia Moderna e o corpo docente do Colégio Pedro II**

A trajetória intelectual de vários professores do Colégio Pedro II oferece grandes contribuições à historiografia da ciência geográfica no Brasil, tendo em vista que a atuação destes ultrapassou os limites estritos do campo da geografia escolar (MACHADO, 2009, p. 27). Destinado a formar as elites dirigentes do país, a referida instituição seguiu o modelo centrado no ensino de humanidades e seus docentes,

em especial os catedráticos, foram homens de grande erudição e influência cultural e política, responsáveis pela elaboração dos programas curriculares e produção de compêndios e livros didáticos que serviram de parâmetro nacional. Ao longo dos séculos XIX e XX, constituíram referências importantes no direcionamento das concepções de ensino de várias disciplinas do currículo da escola secundária (SANTOS, 2009). Vários deles ocuparam também as cátedras do ensino superior[44]. Ao contrário dos primeiros anos de funcionamento do colégio, em meados dos anos 1920, início do período abordado pela presente pesquisa, "o magistério já se configurava como a atividade principal desses professores" (SOARES, 2015, p. 307)[45].

Em relação ao ensino de Geografia em particular, constituíram importantes atores sociais na construção de uma orientação moderna no ensino e na pesquisa geográficas, antes mesmo da sua institucionalização como campo científico nos anos 1930. Em seu trabalho sobre a construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro, Mônica Sampaio Machado (2009) inclui vários docentes do Colégio Pedro II entre os principais agentes do desenvolvimento acadêmico brasileiro e da construção de uma Geografia carioca, projetada como uma Geografia nacional. A condição de capitalidade, até a década de 1960, resultou em grande influência do governo federal na produção intelectual do Rio de Janeiro, atribuindo às suas instituições públicas papel fundamental na difusão de um projeto centralista para a nação. Nesse sentido, o Colégio Pedro II foi parte importante da construção da imagem de um "Brasil moderno, uno e integrado" (MACHADO, 2009, p.40). Além

[44] A Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540/68,estabeleceu, entre outras providências, a extinção das cátedras nas universidades e no Colégio Pedro II e, em decorrência, a criação das Chefias de Departamento. Entretanto, os catedráticos do Colégio Pedro II foram mantidos em suas funções e substituídos apenas em casos de falecimento ou aposentadoria compulsória pelos Chefes de Departamento. Vale destacar que os conteúdos programáticos e os livros adotados eram elaborados pelos catedráticos, sem que os demais professores dos Departamentos fossem consultados. As discussões didático-pedagógicas só passaram a ser feitas por todos os membros dos Departamentos a partir do final da década de 1970, sob a administração do professor Tito Urbano da Silveira. (O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação, 2013, p.118,119). Os Chefes de Departamento do Colégio Pedro II eram indicados pelo diretor geral até 1985, quando passaram a ser eleitos(SANTOS, 2009).

[45] Sobre a identidade profissional dos professores do Colégio Pedro II, entre 1925-1945, merece destaque os seguintes aspectos: a grande maioria dos catedráticos não era nova no colégio, ou seja, vinha de categorias de níveis hierárquicos mais baixos e não há registros de professoras nas reuniões da Congregação ou ocupando cargos de Direção nesse período. As mulheres 'ocuparam os cargos de professoras suplementares, principalmente nas disciplinas de línguas vivas" (SOARES, 2015, p.305,307).

das universidades, muitos de seus professores integraram os quadros profissionais do IBGE e foram incorporados a funções estatais.

Um levantamento realizado nos arquivos de três universidades públicas do Rio de Janeiro por Machado (2009, p. 43) inclui vários professores do colégio na lista dos intelectuais responsáveis pela implantação e expansão da Geografia Universitária no Rio de Janeiro[46]. Ainda nos anos 1920, Delgado de Carvalho destacou-se entre os precursores da prática científica em Geografia, cujos estudos empíricos viabilizaram interesses oficiais do governo ao instrumentalizarem políticas territoriais. A missão daquela geração de intelectuais, num momento em que ainda não havia geógrafos brasileiros de formação, “era estudar a nossa realidade para encontrar o caminho do progresso” (IBGE, 2009, p. 50).

As viagens de reconhecimento do imenso território brasileiro ampliavam as informações sobre as diferentes “culturas e formas históricas de relação com o meio geográfico”. A sistematização desse conhecimento possibilitou formas mais efetivas de intervenção sobre o espaço (MOREIRA, 2011b, p.120). A renovação do pensamento educacional, a partir do escolanovismo, e a introdução de uma metodologia de ensino e pesquisa em Geografia centrada na análise da relação homem-meio, em substituição à mera descrição da paisagem, desempenharam papel fundamental no processo de construção da nação e de promoção da integração territorial, consolidando o Estado brasileiro. Afinal, a modernização necessária ao desenvolvimento econômico não poderia prescindir do conhecimento da realidade nacional.

[46] Entre eles podemos citar Honório de Souza Silvestre (UERJ), Fernando Antonio Raja Gabaglia (UFRJ, UERJ, IBGE), Hugo Segadas Vianna (UERJ), José Veríssimo da Costa Pereira (UFF/IBGE), Everardo Backheuser (UFF/ CNG/ deputado estadual) e Delgado de Carvalho (UFRJ).Cabe lembrar que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), assim denominada apenas em 1975 após a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara ,teve como embrião a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette. Formada entre 1939-1940, essa foi a primeira faculdade particular de Filosofia do Rio de Janeiro e representou um projeto dos professores do Colégio Pedro II. Um outro aspecto que revela a importância do colégio na institucionalização da Geografia brasileira é o fato de ter sediado as aulas dos cursos de História e Geografia da Universidade do Distrito Federal (UDF) no período de 1935, ano da sua criação por iniciativa do escolanovista Anísio Teixeira que estava à frente da educação no Rio de Janeiro , até a sua extinção pelo Estado Novo. As aulas eram ministradas na Rua Marechal Floriano e na Rua do Catete. Em 1939, os cursos da UDF são transferidos para a Faculdade Nacional de Filosofia, recém criada na Universidade do Brasil, que passa a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1965 (MACHADO, 2009).

Nesse sentido, houve entre o final do século XIX e início do século XX uma série de trabalhos voltados para a afirmação da unidade do Estado-nação brasileiro , baseada no conhecimento dos limites do território.

> Na década de 1910, as viagens proporcionadas pela Inspetoria de Obras Contra as Secas e pelo Instituto Oswaldo Cruz, com o objetivo de realizar levantamentos das condições sanitárias e sócio-econômicas das regiões cruzadas pelo rio São Francisco e de outras áreas do Nordeste e do Centro-Oeste, serviram para reforçar a imagem de ausência de uma nação. Dessas expedições participaram intelectuais como Edgar Roquette-Pinto, Belisário Penna, Arthur Neiva e Delgado de Carvalho que, ao entrar em contato com a realidade de regiões distantes e isoladas, até então desconhecidas, passaram a compartilhar do diagnóstico que o país se constituía de províncias pouco integradas, transformadas em estados pela Constituição republicana de 1891 Ao olhar desses estudiosos, a construção da nação só seria possível à medida que o Estado reconhecesse as necessidades do que se convencionou chamar de Brasil real, e a partir daí, promovesse a adequação entre as instituições políticas e o ambiente social (COSTA, 2011, p. 266).

Cabe lembrar que até o início do século XX, o estudo da Geografia no Brasil tinha um caráter etnográfico, de estilo retórico e literário, funcionando como um apêndice de outros campos do conhecimento (MACHADO, 1999). “A Geografia aparecia como atividade da escola normal, como ocupação de engenheiros-topógrafos, sem discussão epistemológica” (MORAES, 1991, p.114). No caso do Colégio Pedro II, em 1926 um terço dos catedráticos e docentes-livres (categorias mais importantes de professores) era de médicos e engenheiros[47]. A maioria tinha formação nas áreas de Ciências e Letras, Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Físicas e Matemáticas (SOARES, 2014, p.33). Até a década de 1930, o ensino superior no Brasil limitava-se às Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia. Segundo Machado (2009) não havia ainda no Brasil o reconhecimento de uma comunidade científica de Geografia, o que vai consolidar-se apenas nos anos 1940. Nesse período, conhecido como a fase pré-científica da disciplina, o Colégio Pedro II figurava entre os principais lugares do saber geográfico, ao lado do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ).

---

[47] “Até o final dos anos 30, os profissionais que lidavam com a Geografia ou eram engenheiros egressos da Escola Central que, que em 1878 passa a denominar-se de Escola Politécnica, os engenheiros geógrafos, ou eram engenheiros militares envolvidos com levantamentos cartográficos das fronteiras brasileiras, formados pela Escola Militar e de Aplicação do Exército. Havia, ainda, os advogados, autodidatas, literatos e médicos que ensinavam Geografia e História nas escolas secundária e superior” (MACHADO, 2009, p. 36)

O caráter enciclopédico e de nomenclatura, livresco e abstrato que marcou o ensino de Geografia no Brasil desde o século XIX e pouco interessava ao projeto de poder da burguesia industrial, começou a assumir uma nova configuração a partir dos anos 1920. Sob a liderança de Delgado de Carvalho e outros docentes do Colégio Pedro II, a geografia moderna/ científica penetrou nas salas de aula antes mesmo da consolidação da geografia universitária e aplicada, influenciada pelo evolucionismo de Spencer, positivismo e a vertente historicista. Essa nova orientação no ensino, colocada a serviço do nacionalismo patriótico (VLACH, 2004), foi oficializada pela reforma Luís Alves – Rocha Vaz de 1925, que estabeleceu como modelo para todos os estabelecimentos de ensino secundário do país o currículo prescrito do Colégio Pedro II, elaborado por Delgado.

Além das tensões pelo controle da educação entre o ideário liberal escolanovista e o pensamento conservador católico, na década de 1920 também

> [...] se verificou de forma mais acentuada o conflito entre os professores de tendência conservadora que defendiam uma **concepção tradicional da geografia** e de seu ensino (a **geografia clássica**, ensinada de forma descritiva e mnemônica) e, de outro lado, professores favoráveis à renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito à metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos conteúdos [...] O período, para a geografia escolar brasileira, é de extrema importância. Nele ocorreria de forma mais acentuada a penetração da **geografia moderna** nas salas de aulas, num claro processo de transformação paradigmática sofrida por esta disciplina (ROCHA, 2000, pp.. 3, 4, grifo nosso).

Assim, a agitação política e social da década de 1920 e a renovação do campo educacional foram acompanhadas pela transição de uma geografia corográfica para uma concepção científico-explicativa, numa abordagem corológica. Entretanto, a análise dessa mudança de caráter no ensino e na pesquisa geográficas, numa perspectiva contextual e epistemológica, requer uma discussão preliminar sobre os adjetivos clássica, moderna e tradicional, demonstrando, particularmente, como o sentido dado a esses termos por Rocha (2000) difere das proposições de Saviani (2010) e Moreira (2014). O trecho a seguir contribui para tal distinção

> O estabelecimento destes princípios [positivistas] permitiu à geografia se libertar da pura preocupação com a descrição, herança ainda da Geografia clássica. Buscava-se a partir daquele momento oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como identificar as causas de sua distribuição. Já não se pretendia apenas descrever o fenômeno (corografia)

> era necessário estudá-lo (corologia). A geografia adquire, pois o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação. Iniciava-se a fase da descrição explicativa da Terra e dos fenômenos nela manifestos (sejam os sociais, sejam os naturais) (ROCHA, 2009, p.78)

Ao tratar da passagem da Geografia clássica para uma Geografia moderna , Rocha utiliza o termo ‘ clássica’ num sentido bem diferente dos outros dois autores. As expressões “concepções tradicionais” e “clássica” são usadas como sinônimos da geografia antiga, mnemônica, descritiva e taxonômica, numa alusão ao pensamento renascentista e à fase inventariante do discurso geográfico, de levantamento e catalogação de dados (MOREIRA, 2014, p. 163).

A geografia antiga corresponde a uma geografia pautada no modelo estraboniano-ptolomaico, atualizado por Varenius[48] no século XVII e que chega a Kant no século XVIII, reafirmando o caráter corográfico do conhecimento geográfico, reduzido à experiência do sensível e à percepção do olhar.

> Varenius é assim o geógrafo que faz a passagem entre a geografia antiga e a geografia moderna. É quem dá o material do corte epistemológico da fase de representação formal para a fase de representação moderna que o pensamento geográfico vai experimentar com Ritter e Humboldt, com a garantia da concepção geográfica de Estrabão e Ptolomeu como fundamento arquetípico (MOREIRA, 2014, p. 59)

Numa concepção do espaço *a priori* da percepção, a descrição e a taxonomia ganham com Kant o sentido da distribuição e localização, contribuindo para o aumento da precisão matemática dos mapas, mas é Karl Ritter quem faz a passagem da corografia para a corologia, elevando a geografia à condição de ciência através de seu método comparativo, tomado como pressuposto por Alexander von Humboldt (MOREIRA, 2011b, p. 20; 2011a; 2014). Nessa perspectiva, a superfície terrestre é vista como grande mosaico, de onde se extraem semelhanças e diferenças de cada recorte paisagístico na busca por sua individualidade. Origina-se em Kant a ideia da Geografia como “ciência de síntese”,

---

[48] A sua *Geographia Generalis,* publicada em 1650, foi a primeira a incluir a nova teoria do universo. Tão impressionado ficou Varenius com os trabalhos de matemática de Copernicus, Kepler e Galileu , que definiu a geografia como um ramo das matemáticas mistas, e censurava os que a limitavam a uma descrição dos vários países. A contragosto , concedia à geografia humana um lugar na ‘geografia especial’, a segunda de suas duas principais divisões da matéria, porém, assim agindo, procurava justificar-se e explicava essa inclusão como uma concessão ao hábito (THATAM, 1959, p.201).

tendo em vista que seu projeto era “encontrar o ponto comum de pensar a natureza e pensar o homem”, indo buscar na Geografia o conhecimento empírico da natureza e na História o conhecimento do homem (MOREIRA, 2011a, p. 14).

A expansão dos Impérios coloniais nos séculos XVIII e XIX e o acúmulo de informações sobre territórios e povos conquistados tornaram insuficiente a mera descrição e atribuíram ao discurso geográfico uma nova forma histórica.

> A geografia científica, conhecida em nossos dias, é o produto do século dezenove, ou precisamente, dos cento e cinqüenta anos a partir de 1750 [...] No entanto, a ciência é muito mais antiga; as suas raízes se reportam a remota antigüidade .Os primeiros registros do interêsse do homem sobre a natureza do mundo físico que o cercava contém observações e pesquisas de caráter geográfico. Nenhuma ciência pode reivindicar uma genealogia maior do que a geografia (TATHAM, 1959, p.198).

Até o final do século XVIII, descrever significava “transportar para o nível das representações e dos signos o objeto da visão” (MACHADO, 1982, p. 126). Numa concepção aristotélica-geocêntrica de mundo, as palavras representavam as coisas e “o visto tornava-se dito”. Fazer ciência até esse período significava descrever a estrutura visível dos corpos, comparar, ordenar e classificar a partir das identidades e diferenças (MACHADO, 1982, p. 126). Era a fase da Geografia como a ciência da descrição da paisagem e Kant representou a transição para o discurso geográfico da relação homem-meio (MOREIRA, 2014).

> Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de um conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designa-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. (MORAES, 1990, p.33-34)

Diante dos avanços da ciência, como o nascimento da Astronomia de Copérnico e da Física de Isaac Newton e Galileu Galilei, o século XVIII assiste ao nascimento da geografia moderna. Para Moreira (2011a), a concepção moderna de Geografia surge na Alemanha, como um projeto da revolução burguesa. Humboldt e Ritter trazem o legado iluminista de Kant para dentro do modelo Estrabão-Ptolomeu-Varenius, sistematizando o discurso da Geografia moderna numa visão holista da

relação ambiental do homem, fundamentada no romantismo alemão “em que homem e natureza são flagrados em seu entrelace ontológico” (MOREIRA, 2014, p.15). Sobre os criadores da geografia moderna é oportuno destacar que

> Ambos partem da reafirmação kantiana da superfície terrestre como o grande campo de ocorrência dos fenômenos e do interesse geográfico, mas Ritter ao jeito da horizontalidade de Estrabão e Humboldt da verticalidade de Ptolomeu, ambos lendo-a à luz da filosofia da natureza de Schelling (MOREIRA, 2014, p. 15).

Instaura-se a partir daí uma ruptura entre os saberes clássicos- aqui entendidos como o conhecimento da Antiguidade Greco-romana - e modernos, inaugurando uma dualidade natureza – homem e sujeito-objeto. Nesse sentido, ao comentar a Arqueologia do Saber de Michael Foucault, Roberto Machado destaca o corte epistemológico para as ciências no fim do século XVIII pois :

> Deixando de privilegiar a estrutura visível dos seres, o conhecimento torna-se empírico; não é mais a análise de uma representação, não tem mais as ideias como objeto: torna-se sintético; seu objeto é uma coisa concreta, não mais ideal, mas real, tendo uma existência independente do próprio conhecimento. (MACHADO, 1982, p. 129) .

A Astronomia heliocêntrica alterou o sentido do conhecimento científico a partir do final do século XVIII, na medida em que a atenção deslocou-se da estrutura visível para o plano invisível da organização (MACHADO, 1982, p. 130). Daí as analogias de base orgânica encontradas nas matrizes clássicas originárias , ou seja, na obra de autores que tiveram papel-chave na formação da Geografia brasileira - os consolidadores da geografia moderna e sucessores de Humboldt e Ritter (MOREIRA, 2011b). Inserido entre os clássicos, Paul Vidal de La Blache, por exemplo, em 1888 referiu-se às “comarcas e regiões como indivíduos humanos que se agregam como células vivas em organismo que é a pátria” (CAPEL, 1981, p.295). Foram as teses lablacheanas, de influência positivista e matriz historicista, que influenciaram “o discurso de sentido moderno na geografia brasileira” introduzido por Delgado de Carvalho (MOREIRA, 2009, p. 31).

Enquanto Rocha (2000; 2009) trata da passagem da geografia clássica para uma geografia moderna, numa referência às novas práticas de ensino e pesquisa e à criação de novos vetores institucionais do campo geográfico a partir dos anos 1930 no Brasil; Moreira designa a Geografia clássica como a segunda fase da

Geografia moderna que estende-se do final da segunda metade do século XIX até os anos 1950- 1970. O termo clássico não é usado por Moreira (2011a; 2014) em oposição à ideia de modernidade ou significando atraso. Na acepção do referido autor, a Geografia clássica não corresponde à geografia antiga, mas desenvolveu-se no âmbito da Geografia Moderna, no contexto da passagem do paradigma do holismo iluminista-romântico dos séculos XVIII e XIX para o paradigma fragmentário da modernidade industrial na virada para o século XX.

A perspectiva de Moreira (2014) está alinhada com a definição de Saviani, segundo o qual clássico:

> ....é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Saviani, 2010, p. 16)

A Geografia Clássica reproduziu em seu interior os antagonismos próprios do pensamento científico moderno. O fim da influência do idealismo e a emergência do positivismo, como expressão da divisão técnica do trabalho do momento da segunda Revolução Industrial, trouxeram o impasse “da necessidade de fragmentar-se para estar em dia com a contemporaneidade do pensamento e da necessidade de recuperar a integralidade da visão de mundo que tinha antes” (MOREIRA, 2011a, p.16). A Segunda Lei da Termodinâmica de Clausius de 1850, contestando a hegemonia da Física mecânica de Isaac Newton, a Biologia Darwinista de 1859 provocam um retorno filosófico a Kant e dão a forma e o conteúdo do discurso da Geografia clássica, questionando a concepção de “natureza-sem-o-orgânico-e-sem-o-homem” e a extrema fragmentação do conhecimento produzida pelo sistema positivista do final do século XIX (MOREIRA, 2011a, p.16).

Diante das heranças do modelo Estrabão- Ptolomeu-Varenius, da influência positivista e da reação neokantiana pode-se distinguir três formatos de discurso da geografia clássica: 1- a consolidação e ampliação das geografias setoriais; 2- a dicotomia entre geografia física e geografia humana como resultado da aglutinação das geografias setoriais e 3- as alternativas unitárias, que correspondem à geografia regional e à geografia da civilização (MOREIRA, 2011a, pp 19,20).

São esses os discursos que pautaram toda a produção formal da Geografia brasileira. Identificada, especialmente, com as Escolas Francesa e Norte-americana, a geografia brasileira, em seu período institucional, “já nasce clássica” (MOREIRA, 2009, p. 30). A geografia da civilização, em especial, constituiu um modelo clássico de organização curricular, muito presente até hoje nos livros didáticos e nos programas de ensino. A visão holista da relação homem-meio da Geografia dos Fundadores foi substituída pelo discurso clássico da geografia em camadas – o modelo Natureza-Homem-Economia - cujas características serão identificadas nos programas de ensino selecionados para o próximo capítulo.

> É sobre esse combinado de arquétipo e modelo N-H-E que a geografia clássica vai surgir como paradigma. E como uma espécie de junção do manual tipicamente ptolomaico que é o *Tratado de geografia física*, de Emmanuel De Martonne, e do manual tipicamente estraboniano que é o Princípios de Geografia Humana, de Paul Vidal de La Blache, dois livros científicos depois transformados em manuais de uso universitário e escolar nas instituições de ensino francesas (De Martonne, 1953 e Vidal La Blache, 1954) (MOREIRA, 2014,p. 60).

Foi nesse contexto de desenvolvimento da Geografia clássica ,e da Geografia da civilização como uma de suas linhas de força, que ocorreu a sistematização do pensamento geográfico moderno no Brasil. Através do texto de Emmanuel De Martonne, reproduzido em um livro didático de Aroldo de Azevedo na década de 1940, percebe-se uma preocupação com a busca da cientificidade e com a definição de um objeto e método próprios, característicos do paradigma positivista e, ao mesmo tempo, a influência neokantiana, que se revela na centralidade atribuída às relações entre aspectos naturais e humanos.

Figura 2 - Geografia Antiga x Geografia Moderna

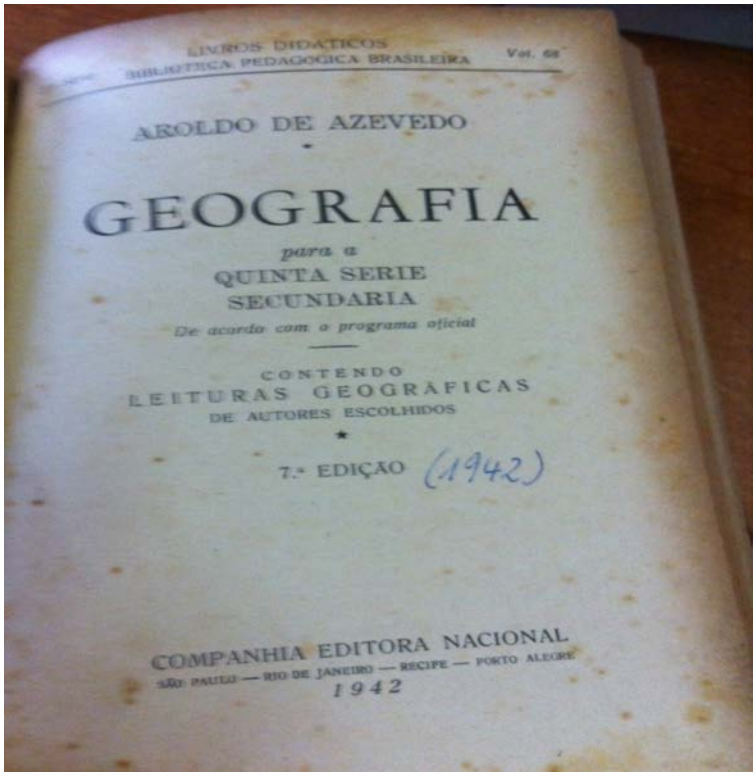
LEITURA

A geografia moderna difere grandemente da geografia dos antigos.- A geografia moderna não se contenta em descrever os lugares, cuja situação é dada por cartas exatas, que fixam os caracteres do relevo, do clima, da vegetação, da atividade humana; ela quer explicar todas essas particularidades.Por isso mesmo bem merece que a consideremos uma ciência. Mas este caráter científico só é adquirido graças aos auxílios de disciplinas, que não têm nada de geográficas: geologia,meteorologia, botânica, estatística, história. Para que seja evitado o perigo de dispersão, há necessidade de que exista uma consciência muito nítida do objeto próprio e do método da geografia.

Lendo atentamente as obras dos mais autorizados geógrafos – C. Ritter, Humboldt, E. Reclus, Vidal de La Blache, descobrem-se duas tendências que lhes são realmente próprias e que não se encontram em especialistas não-geógrafos que hajam tratado dos mesmos assuntos: um esforço constante no sentido de distinguir as relações existentes entre os fenômenos humanos e os fenômenos físicos, ou, mais exatamente, de reconsiderar o conjunto de causas e efeitos, qualquer que seja o ponto de partida; a preocupação de localizar os fenômenos em estudo, de fixar e explicar sua extensão.

Assim, o meteorologista desmonta o mecanismo do clima, ao passo que o geógrafo descreve seus tipos locais e, ao mesmo tempo em que estuda sua repartição, dedica-se a observar quais as influências que a determinam e quais as conseqüências que disso resultam para o regime dos rios, da vegetação, da vida humana [...]

A preocupação em explicar dá à geografia moderna seu caráter científico; a dupla preocupação da extensão e da correlação dos fenômenos assegura sua individualidade – EMANUEL DE MARTONNE


LIVROS DIDÁTICOS
BIBLIOTHECA PEDAGOGICA BRASILEIRA Vol. 68

AROLDO DE AZEVEDO

GEOGRAFIA

para a
QUINTA SERIE
SECUNDARIA

De acordo com o programa oficial

CONTENDO
LEITURAS GEOGRAFICAS
DE AUTORES ESCOLHIDOS

7.ª EDIÇÃO (1942)

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO — RIO DE JANEIRO — RECIFE — PORTO ALEGRE
1942

Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia para a Quinta Série Secundária*. 7. ed. Companhia Editora Nacional, 1942 [49]

[49] Disponível no acervo do NUDOM.

Moreira apresenta a seguinte distinção entre a geografia antiga e a geografia moderna:

> Uma diferença substantiva distingue, todavia, a Geografia moderna e a Geografia antiga, e esta vem da presença essencial das instituições na determinação do seu lugar, papel e formato de ciência. Trata-se do papel das Sociedades de Geografia, do ensino escolar e dos departamentos universitários (SODRÉ, 1976; CAPEL,1983 apud MOREIRA, 2014, p. 81).

No caso brasileiro, a organização de uma ciência geográfica moderna e a formação de uma comunidade de geógrafos e professores da disciplina se fez a partir das relações institucionais entre a Universidade, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IBGE) como órgão de planejamento e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) como entidade de classe. Sobre os vínculos desses três núcleos da Geografia brasileira, Machado destaca que:

> A universidade encontrava-se plenamente integrada ao IBGE, que por sua vez apoiava e era apoiado pela AGB. A colaboração firmada entre Christóvam Leite de Castro, Fábio Macedo Soares, Jorge Zarur, importantes funcionários do IBGE e Delgado de Carvalho, Victor Leuzinger e Francis Ruellan, catedráticos de expressão na universidade ficava claramente evidenciada nas reuniões da AGB, verdadeiras vitrines das linhas de pensamento dos geógrafos brasileiros e para onde convergiam os trabalhos e as tendências dominantes. As reuniões anuais organizadas pela AGB funcionavam como genuínas “Escolas” de Geografia, das quais saíam excursões em grupos de até quatro dias, com alunos e professores , que resultavam em relatórios de campo, autênticos trabalhos científicos de reconhecimento do território (MACHADO, 2009, p. 142)

A associação entre o IBGE e a Universidade tornou o Rio de Janeiro um centro de difusão da ciência geográfica, orientada para a invenção de uma tradição nacional, divulgação de uma moderna metodologia de ensino e pesquisa e promoção das políticas territoriais de Estado (MACHADO, 2009). Interessa ao presente trabalho as relações desses vetores institucionais com a Geografia escolar, visando à afirmação de um discurso hegemônico sobre o espaço brasileiro.

Formado em 1938, a partir da união entre o Instituto Nacional de Estatística (INE/1936) e o Conselho Nacional de Geografia (CNG/1937)[50], o IBGE foi parte fundamental da construção de uma representação oficial do território que

[50] Segundo Machado (2009, p. 83), a criação do CNG foi uma exigência feita pelo presidente da União Geográfica Internacional (UGI), Emmanuel de Martonne , para que o Brasil aderisse à organização.

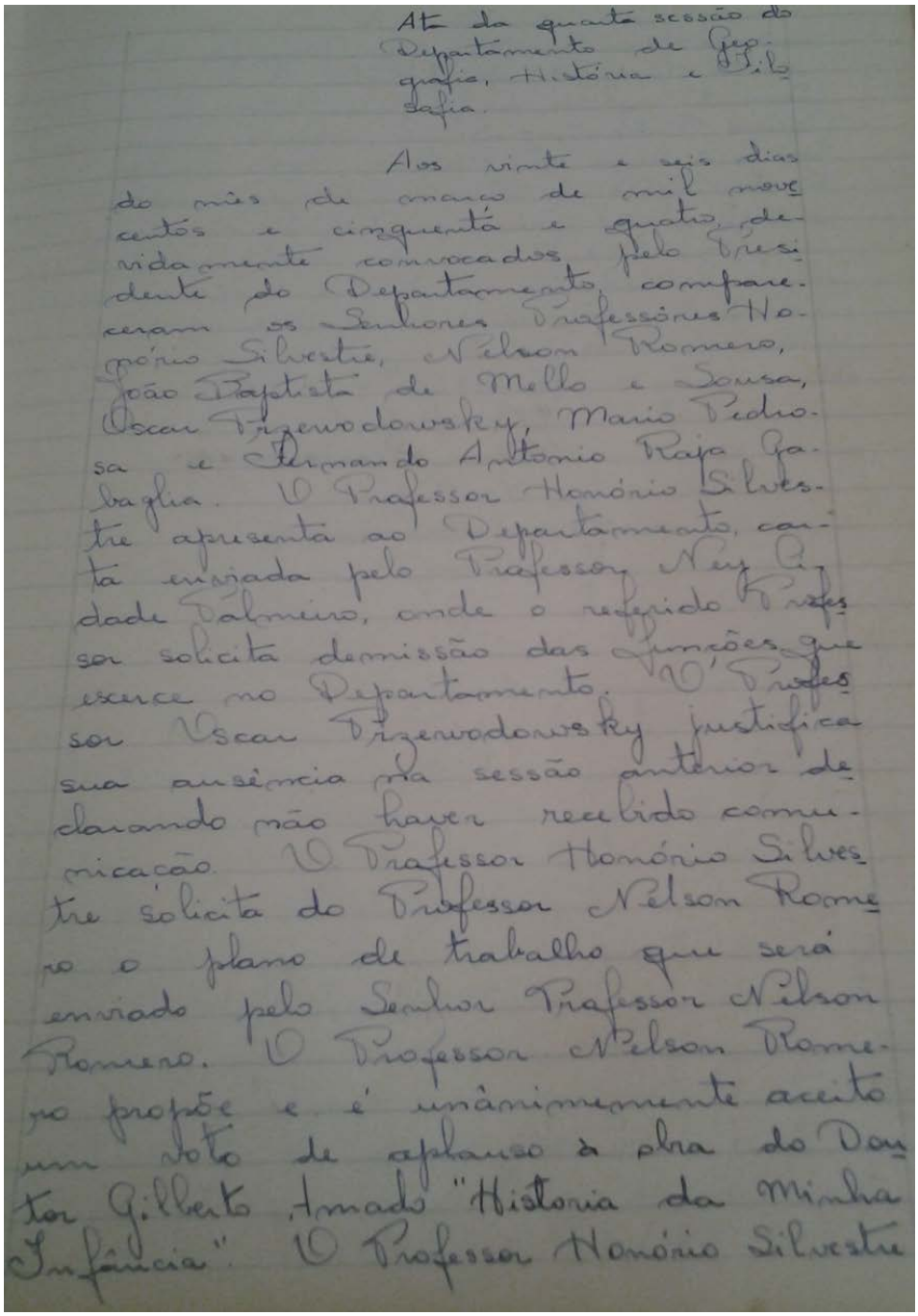
interessava à elite política do Estado Novo. A serviço do projeto de integração nacional de Vargas, o CNG atuou nas incursões a campo, com moderno instrumental de precisão científica para a sistematização das informações territoriais, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação de uma consciência nacional através dos mapas escolares e dos cursos de atualização dos professores, numa substituição do saber bacharelesco da SGRJ e do IHGB. Nesse sentido, a Revista Brasileira de Geografia (RBG) e o Boletim Geográfico do IBGE tiveram, ao longo dos anos 1940 a 1970, uma função pragmática e acadêmica, atuando como suporte didático das práticas de ensino e na formação dos profissionais de Geografia (CAMARGO, 2009).

A relação entre a atuação dos órgãos de planejamento e a comunidade do Colégio Pedro II fica evidente na Ata da quarta sessão do Departamento de Geografia, História e Filosofia, realizada em 26 de março de 1954 e reproduzida a seguir. Na ocasião, foi aprovada a representação do colégio para o congresso do IBGE em resposta a uma comunicação do Conselho de Geografia. É digno de nota que o representante escolhido, o professor João Baptista de Mello e Souza, tinha nessa ocasião quase trinta anos de serviços prestados ao colégio e era professor de História Geral. Na extinta UDF, Mello e Souza havia ocupado a cátedra de História da Civilização (MACHADO, 2009).

A escolha de alguém da História para representar o colégio, e não da Geografia como se poderia supor, pode ser explicada em função de alguns aspectos do período, internos e externos à instituição. Nas três primeiras turmas da universidade distrital, em 1935, 1936 e 1937, a História e a Geografia eram autônomas, embora os diálogos fossem intensos. Em 1938, último ano de seu funcionamento e já sob o controle do governo federal e da corrente católica, os dois cursos se fundem no curso de Ciências Sociais. Com a transferência para a FNFI em 1939, na Universidade do Brasil, passam a funcionar efetivamente como um único curso e com uma estrutura curricular diferente da anterior, onde houve uma redução de disciplinas mais voltadas para a Geografia como é o caso de Desenho Cartográfico, Geografia Regional e outras. Entretanto, havia uma separação clara dos ofícios. A formação dos profissionais de Geografia tinha muitas disciplinas de História e vice-versa, mas constituíam departamentos distintos e, inclusive, com representação diferenciada na estrutura acadêmico-administrativa da Universidade. A formalização da separação dos dois cursos só ocorreu com a Lei 2594 de 1955,

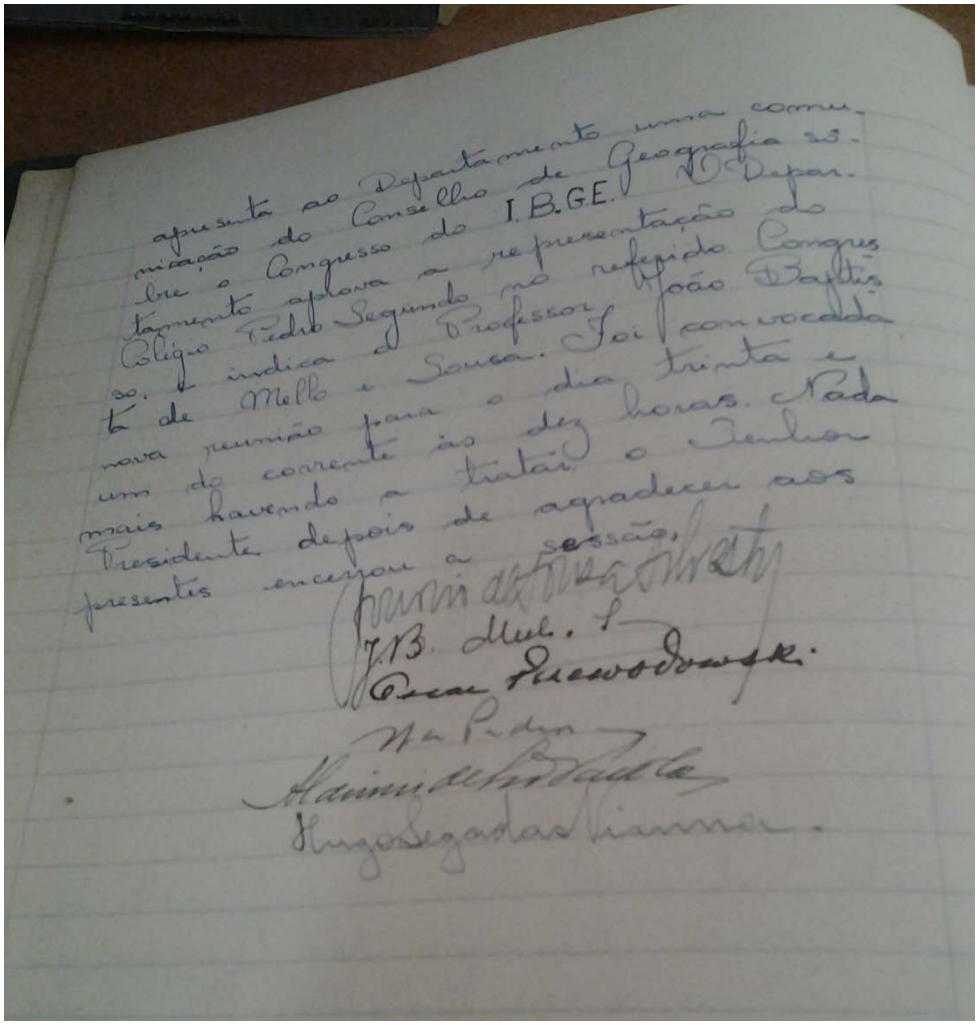
ano seguinte à realização do congresso do IBGE ao qual a ata se refere Como já dito, é nesse momento da virada industrial dos anos 1950 que a Geografia brasileira se efetiva, com maior especialização do curso e a atuação efetiva dos primeiros geógrafos formados pela universidade. (MACHADO, 2009). No Colégio Pedro II, a Geografia e a História, acompanhadas da Filosofia, integravam o mesmo Departamento que, tendo sido criado em 1953, estava fazendo a sua quarta sessão apenas à época do episódio mencionado.

Figura 3 – Ata do Departamento de Geografia, História e Filosofia do Colégio Pedro II de 26 de março de 1954



Ata da quarta sessão do Departamento de Geografia, História e Filosofia.

Aos vinte e seis dias do mês de março de mil novecentos e cinquenta e quatro, devidamente convocados pelo Presidente do Departamento, compareceram os Senhores Professôres Honório Silvestre, Nélson Romero, João Baptista de Mello e Sousa, Oscar Trzenodowsky, Mario Pedrosa e Fernando Antonio Raja Gabaglia. O Professor Honório Silvestre apresenta ao Departamento, carta enviada pelo Professor Ney Cidade Palmeiro, onde o referido Professor solicita demissão das funções que exerce no Departamento. O Professor Oscar Trzenodowsky justifica sua ausência na sessão anterior declarando não haver recebido comunicação. O Professor Honório Silvestre solicita do Professor Nélson Romero o plano de trabalho que será enviado pelo Senhor Professor Nélson Romero. O Professor Nélson Romero propõe e é unânimemente aceito um voto de aplauso à obra do Doutor Gilberto Amado "Historia da Minha Infância". O Professor Honório Silvestre


apresenta ao Departamento uma comu-
nicação do Conselho de Geografia so-
bre o Congresso do I.B.G.E. O Depar-
tamento aprova a representação do
Colégio Pedro Segundo no referido Congres-
so, e indica o Professor João Baptis-
ta de Mello e Souza. Foi convocada
nova reunião para o dia trinta e
um do corrente às dez horas. Nada
mais havendo a tratar, o Senhor
Presidente depois de agradecer aos
presentes encerrou a sessão.

É preciso situar o Colégio Pedro II no quadro das mudanças no pensamento pedagógico e geográfico observadas a partir dos anos 1920, destacando sua articulação, não por mera coincidência, a profundas mudanças na divisão territorial do trabalho, à produção de um radical rearranjo nacional do mercado e um novo modo de organização do espaço brasileiro (MOREIRA, 2011c). Nesse contexto, há uma profissionalização da Geografia nos anos 1930 inserida num processo mais amplo de criação de uma “tecnoestrutura estatal”, visando ao fortalecimento da economia nacional (IANNI, 1996). Tais mudanças podem ser associadas a um primeiro movimento de renovação do ensino de Geografia no Brasil, inserida na passagem de um currículo humanista, restrito a uma minoria, para uma nova perspectiva de conhecimento vinculada à escolarização de massa. A respeito das funções desempenhadas pela nova ciência geográfica no contexto da década de 1930, Machado lembra que

> Dentro do projeto político nacional de Getúlio Vargas, era essencial para o Brasil mobilizar novas capacidades técnicas e humanas para a constituição de um governo centralizado, um governo empenhado na centralização do poder. O Brasil era, até então, essencialmente agrário, extremamente segmentado em arquipélagos econômicos. Para fomentar a ideologia nacional, romper obstáculos à integração espacial, à centralização e à modernização do país, seria necessário contar com um discurso descritivo e mensurável do território [...] (MACHADO, 2009, p.83).

A construção da geografia acadêmica e aplicada no Brasil foi parte do processo mais amplo da modernização político-cultural empreendida pelo governo Vargas. A construção de uma nova materialidade do território brasileiro exigia um novo discurso geográfico, conferindo à Geografia e ao seu ensino um papel-chave na legitimação e veiculação das ideologias do Estado (CABREIRA, 1996). Segundo Machado, esse impulso modernizador

> [...] acabou atingindo diversos setores da sociedade e se manifestando na criação de inúmeros órgãos administrativos de caráter regulador, com objetivos centralizadores, desenvolvimentistas e nacionalistas [...] É nos anos 1930 que esse Estado promotor, organizador e mecenas reforma e implementa órgãos como o Ministério de Educação e Saúde (hoje transformado em Ministério da Educação e Ministério da Saúde), o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (hoje transformado em Ministério da Previdência e Assistência Social e Ministério do Trabalho), a Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil[51] (hoje Universidade federal do Rio de Janeiro), o Instituto Nacional de Pedagogia (hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, incorporado ao atual Ministério da Educação), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (incorporado ao Ministério da Cultura), o Conselho Nacional de Estatística, o Conselho Nacional de Geografia e o Instituto Brasileiro de Geografia. (MACHADO, 2009, pp. 33,34)

Numa referência a Foucault, Machado (2009, p.10) propõe a articulação entre a estrutura e o ator social ao identificar os principais personagens e instituições da

[51] A reforma institucional realizada na década de 1930, por Getúlio Vargas, foi fundamental para a organização do campo geográfico no Brasil, especialmente em função da criação dos primeiros cursos universitários. Em relação à Geografia no Rio de Janeiro, cabe destacar que a UDF e a Universidade do Brasil representaram propostas bem distintas para o ensino superior, polarizadas pela disputa entre reformadores e católicos. A UDF representou um projeto experimental da Escola Nova e sediou o segundo curso de Geografia mais antigo do Brasil (1935, ano da Intentona Comunista), apenas um ano após a USP. De forte orientação liberal, a UDF foi implantada por Anísio Teixeira, durante a gestão do Prefeito Pedro Ernesto. A partir da instalação do Estado Novo em 1937, ficou sob influência crescente do governo federal e dos católicos até a sua extinção no ano seguinte. Por outro lado, a Universidade do Brasil, criada em 1937 a partir da Universidade do Rio de Janeiro (1920), e a fundação da FNFI, que absorveu os cursos da UDF em 1939, foram frutos da aproximação da Ditadura civil do Estado Novo, representada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, e a Igreja Católica (MACHADO, 2009).

consolidação da geografia como campo científico-disciplinar no Brasil a partir dos anos 1930. Nesse sentido, cabe destacar que vários dos sujeitos sociais desse processo pertenciam ao quadro docente do Colégio Pedro II. Por sua atuação na implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro e em outros espaços como o Conselho Nacional de Geografia (CNG), o presente trabalho selecionou 2 catedráticos e um professor substituto do Colégio Pedro II: Delgado de Carvalho, Fernando Antonio Raja Gabaglia e Everardo Backheuser, respectivamente. Resgatar a produção desses intelectuais e sua trajetória profissional dá a exata dimensão da importância política da Congregação do Colégio Pedro II, na medida em que protagonizaram debates da educação em torno da emergência da Escola Nova e consolidaram o que pode ser chamado de primeiro movimento de renovação da Geografia, identificado pela transição da descrição para a explicação e busca da cientificidade.

> Fernando Antônio Raja Gabaglia (Rio de Janeiro, 1895-1954) era formado em Direito e lecionava FisioGeografia na UDF [...] Sua trajetória político-intelectual lhe concedeu destaque no campo acadêmico da Geografia brasileira. Juntamente com Everardo Backheuser e Carlos Delgado de Carvalho, apresentou importantes contribuições para a renovação e difusão da ciência geográfica. Tinham como objetivo criar a nova escola de Geografia e desenvolver uma classificação para o território e para a população brasileira. O caráter renovador do trabalho desses três autores vinha sendo desenvolvido desde a década de 1920, quando organizaram, na Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro em 1926, a Escola Livre de Geografia, cujo propósito era auxiliar e reciclar os professores do ensino primário e secundário, apresentando algumas construções conceituais que contrapunham a Geografia de nomenclatura, dominante até então, à Geografia Moderna. (MACHADO, 2009, p.74)

A concepção moderna fundada por Delgado de Carvalho como uma “nova escola brasileira de Geografia” reuniu profissionais com filiações políticas e intelectuais bastante distintas. Enquanto Fernando Raja Gabaglia era anti-positivista radical, membro da oligarquia mineira, da Aliança Liberal e apoiador do movimento militar que levou Getúlio Vargas ao poder, Delgado de Carvalho era um democrata e liberal, tendo participado da criação da ABE, ao lado dos amigos Anísio Teixeira e Everardo Backheuser, e assinado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Everardo Backheuser, por sua vez, afastou-se do movimento renovador a partir de 1931, tornando-se um dos principais líderes da educação católica (MACHADO, 2009; MACHADO, 1995; VLACH, 2004). Muitas outras divergências poderiam ser citadas para ilustrar o fato de que:

> a comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou “tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. (GOODSON,1997, p. 44)

A despeito das diferenças existentes,os adeptos desse primeiro movimento de renovação do pensamento geográfico brasileiro tinham em comum

> o interesse por estabelecer “uma razão classificatória” do território e da população brasileira (a partir do conceito de “ecúmeno”) , e a foram buscar numa bibliografia “geográfica”, que reunia desde F. Le Play e E. Demolins até Ratzel e Brunhes (ROQUETE- PINTO, 1927, p. 52 apud MACHADO, 1995, p.323).

As monografias regionais do positivista Frederich Le Play (1802/1882), que influenciaram as ideias de Paul Vidal de La Blache e seus discípulos; as análises detalhadas das regiões da França de Edmond Demolins, a partir da influência das estradas sobre a vida econômica e social dos povos; a Antropogeografia de Ratzel, que concebe “o homem em sua relação com a natureza por meio da mediação do espaço político do Estado” (MOREIRA, 2011b, p. 30) e o conceito de “habitat” de Brunhes, numa referência aos cheios e vazios da organização geográfica da sociedade, remetem ao estudo das formas da civilização em sua relação com o lugar. Representam de diferentes formas um retorno à perspectiva corológica de Ritter, numa visão de mundo que se pretende holista, uma espécie de reação dentro do próprio paradigma da fragmentação. O resultado dessas matrizes na geografia brasileira do início do século XX foi um esforço de reflexão sobre a realidade nacional, mostrando a falta de organicidade do território, num discurso apropriado pelo Estado para levar a cabo seu projeto de formação da consciência nacional. Na Geografia ensinada no Colégio Pedro II, no recorte temporal adotado, a busca de uma razão classificatória do território e da população aparecem na discussão de temas como a raça e o meio físico, localização da capital federal, centralização política e outros (MACHADO, 1995; ANSELMO e BRAY, 2002).

Segundo Capel (1983), a história da epistemologia da Geografia relaciona-se com as estratégias institucionais de seus participantes, daí a importância de analisar a elaboração dos programas de ensino a partir da atuação dos catedráticos do Colégio Pedro II nos espaços da chamada geografia oficial. Nesse sentido, ao citar Ball e Bowe (1992) Lopes lembra que

> As histórias de vida, habilidades e especializações das lideranças disciplinares também geram formas diversas de apropriação das definições curriculares oficiais. Nas palavras dos autores, os textos se tornam mais ou menos abertos a outras interpretações em função das comunidades disciplinares que os lêem. Essas diferenças são articuladas com a diversidade institucional. Nas instituições, há diferentes capacidades – experiências e habilidades dos membros das disciplinas em responder a mudanças-,diferentes contingências que podem favorecer ou inibir mudanças, diferentes histórias, diferentes compromissos com os paradigmas pedagógicos ou disciplinares e com histórias de inovação. (LOPES, 2008, p.85)

Considerando que as disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de *status*, recursos e território (GOODSON, 1983 apud LOPES, 2008, p. 55), pode-se afirmar que as especificidades do Colégio Pedro II e de seu corpo docente interferiram em sua capacidade e/ou interesse em responder a mudanças, afetando a forma como se apropriaram das prescrições curriculares oficiais. A grande efervescência política, os debates no campo da educação polarizados pelos reformadores e a Igreja Católica, a modernização institucional e a virada industrial, que ocorrem entre as décadas de 1920 a 1950, interferiram na construção de um campo científico próprio da Geografia e produziram grandes debates na Congregação, inclusive no âmbito de outras comunidades disciplinares como é o caso da Matemática (TAVARES, 2002).

Segundo Barros (2009, p.199) , ao contrário dos alunos, a maioria dos catedráticos do Colégio Pedro II se opôs ao Movimento da Escola Nova, considerando seus ideais subversivos uma ameaça à autoridade docente e à preservação de sua identidade profissional. As críticas feitas por Anísio Teixeira em defesa de uma educação progressista representavam para muitos docentes a perda de privilégios e de sua identificação com o Ensino Superior[52]. Afinal, até meados do século XX, o nível salarial dos catedráticos do Colégio Pedro II era equiparado ao

[52] As normas para provimento das cadeiras de professor catedrático.definidas pelo capítulo 2 do Decreto 1.602 de 23 de junho de 1882 reforçavam uma histórica identificação com os docentes do Ensino Superior: as provas de concurso que serão effectuadas no Externato e constariam de deffeza de these, escripta e oral. A these comprehenderia uma dissertação escripta sobre um ponto sorteado e de, pelo menos, duas proposições que conteriam questões controversas sobre cada um dos outros nove pontos, dentre os dez organizados por uma commissão julgadora. Seria apresentada impressa em quarenta dias contados daquelle em que foi dado o ponto. Cada candidato faria entrega à secretaria da Instituição Pública de cem exemplares de these, dos quaes dez ficariam para as duas bibliothecas do Collegio e os demais seriam, oito dias antes dos marcados para a defeza, distribuídos aos reitores, aos juizes, professores do Collégio e demais candidatos. (ANNUARIO DO COLEGIO PEDRO II, nº I, 1914, p.89).

professor da Universidade do Brasil (EVANGELISTA, 2010)[53]. A Reforma de Ensino Luís Alves- Rocha Vaz, de 1925, reforçou essa aproximação ao criar o Conselho Nacional do Ensino secundário e Superior e prever que

> os deveres do corpo docente do ensino secundário e do superior fossem iguais; o funcionamento de cadeiras de ensino superior nas dependências do colégio, como a de geografia, da Universidade do Distrito Federal (UDF); o fato de os professores catedráticos do Colégio Pedro II solicitarem tratamento igual aos catedráticos das escolas superiores nos anos 1940; e a incorporação do Colégio Universitário da Universidade do Brasil ao Colégio Pedro II em 1942.(SOARES, 2015, p. 309,310)

Contrariando, portanto, os interesses de um grande número de catedráticos, Anísio Teixeira, que foi Secretário de Educação do Distrito Federal, criticava a existência de uma superposição no sistema de ensino e a falta de integração entre a escola primária e secundária. Defendeu ainda, embora sem êxito, uma proposta de equiparação das escolas técnicas ao Colégio Pedro II e a municipalização do mesmo. Contudo, a reação contrária da comunidade do colégio, que considerava uma desqualificação a integração ao sistema de ensino do Distrito Federal, foi decisiva para que a instituição permanecesse na esfera federal. Como era o ensino técnico que melhor correspondia aos anseios do ideário da Escola Nova, parte dos professores entendia que sua identidade profissional estava ameaçada (SOARES, 2014).

> Transplantado da Europa, já vimos que o Brasil mantinha um dualismo essencial em suas iniciativas educacionais. Havía uma educação para o povo, que era, ao que parecia, uma educação para o trabalho, e uma educação para a elite, que seria a educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores instituições do segundo grupo. Tal organização escolar, nitidamente tradicional, sempre foi considerada por nós como antidemocrática, originando-se, em verdade, de um dualismo filosófico entre cultura e trabalho que, por intermédio da Europa, nos chegou ainda da Grécia. Nas condições atuais da ciência, e com o desenvolvímento do método experimental, já não se podem separar laboratório e oficina. A obra de pensamento e ação, de teoria e prática, tomou-se uma obra única continuada e coesa, dentro do próprio método conquistado e reconstruído pela ciência. Essa imensa conciliação entre o pensamento e a ação, a ciência e a indústria, deve refletir-se na educação, unindo e pacificando

[53] A Lei N.º 378, DE 13 DE JANEIRO DE 1937 Art. 86. Fica estabelecida, para cada um dos directores dos seguintes estabelecimentos de ensino: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia, Escola de Minas, Instituto Nacional de Musica e Escola Nacional de Bellas Artes (da actual Universidade do Rio de Janeiro), Escola Polytechnica e Escola Nacional de Chimica (da actual Universidade Technica Federal), Collegio Pedro II (internato) e Collegio Pedro II (externato), a gratificação de funcção de 9:600$000 annuaes.

> objetivos supostamente hostis de cultura e de profissão, de teoria e de prática, de pensamento e trabalho (MENDONÇA, 2003, p.165).

De acordo com Brandão (2009), antes e depois do Estado Novo (1937-1945) predominou no colégio o conservadorismo em política e nos assuntos gerais. Havia ultracatólicos, integralistas, simpatizantes do nazismo e do fascismo italiano. Mesmo os escolanovistas eram muito mais liberais do que de esquerda (SOARES, 2014, 223). Tal diversidade ideológica acabou acirrando as disputas internas em torno da elaboração e aprovação dos programas de ensino e contribuiu para manter o Colégio Pedro II, enquanto instituição, à margem das Reformas Educacionais de 1925,1931 e 1942. O resultado foi um período de crise do Programa Institucional do Colégio, entendida como perda relativa do poder dos catedráticos que 'fecharam-se em si mesmos" na tentativa de manter seus privilégios, enquanto o ensino secundário se organizava por fora (SOARES, 2014).

A instituição gozou da prerrogativa de colégio padrão do Brasil até a Reforma Capanema de 1942, quando os programas de ensino adotados pelas escolas brasileiras passam a ser elaborados pelo Ministério da Educação.

> [...] alguns dos poderes que os professores do colégio detinham na segunda metade dos anos 1920, como os de elaborar os programas e de definir as bancas de concurso, foram retirados ao longo da década de 1930, em função das determinações do Estado, porém a insatisfação dos professores com as condições de trabalho, vencimentos, aumento de carga horária e o próprio governo potencializou esse processo. Com a Reforma Capanema, chegou-se a um quadro no qual o poder do colégio diminuiu ainda mais, provocando muita resistência interna, pois a instituição deixou de ser padrão, com isso desapareceu o dispositivo da equiparação e os programas do colégio deixaram de ser referência, passando a serem elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde (SOARES, 2015, p. 313).

Diante do exposto, serão apresentadas a seguir algumas breves considerações sobre a atuação institucional e a produção intelectual de 3 membros da comunidade de Geografia do Colégio Pedro II, além dos desdobramentos de seus posicionamentos político-pedagógicos[54].

---

[54] Sobre o nível político e intelectual da Congregação do Colégio Pedro II, lemos: "Em nenhuma oportunidade deixara a Congregação e seus livre-docentes e professores substitutos, ignorarem, as teses sociopolíticas, ideológicas e filosóficas-partidárias que dominavam o panorama brasileiro (...) As grandes temáticas emergiram em discussões no vetusto casarão, tornado ressoador acústico e se propagaram e difundiram pioneiramente pelas áreas acadêmicas brasileiras, ganharam foros de conteúdo didático nos campos da Antropologia Cultural, Geografia Humana e citados de modo frequente as teses de Ratzel, Humboldt, Karl Ritter, Pierre Deffontaine, Vidal de La BLache, Imbelloni. (O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação, 2013,p.121).

2.2.1 Delgado de Carvalho

Figura 4 – Carlos Delgado de Carvalho

Fonte: SANTOS, 2009, p.16

Carlos Delgado de Carvalho (1884-1980) nasceu na França enquanto seu pai, o diplomata Carlos Dias Delgado de Carvalho, exercia o cargo de secretário na representação consular brasileira em Paris. Em 1906, aos 22 anos, veio ao Brasil para escrever sua tese de doutorado sob o título *Un Centre Economique au Brésil: L'État de Minas*, editada em 1908. Sua viagem para estudar o Brasil desagradou tanto ao pai que este o deserdou. Sendo um monarquista convicto, o 'Delgado pai' jurou não retornar mais ao país após o advento republicano. Atendendo a um pedido paterno, após o rompimento, para que não usassem o mesmo nome, passou a assinar Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Posteriormente, voltou a usar o nome de batismo (IBGE, 2009, p.16).

Formado em ciência política pela Escola de Ciências Diplomáticas de Paris e com estudos de pós-graduação na Escola de Economia e Política de Londres, Delgado de Carvalho teve uma atuação profissional de caráter multidisciplinar, liberal e progressista em várias instituições no Brasil. Nomeado conferencista nas Escolas de Intendência e do Estado-Maior do Exército (1921), iniciou sua atuação no magistério público (Colégio Pedro II e Escola Normal). No Colégio Pedro II, fez concurso para cadeira de Inglês na década de 1920, ministrando depois aulas de Geografia e Sociologia. Considerado monarquista por muitos professores, sua entrada no Colégio sofreu grande resistência. Foi também nomeado diretor por Getúlio Vargas em 1930, a exemplo de tantos outros intelectuais do Distrito Federal que mantinham vínculos estreitos com o poder estatal. Ainda na década de 1920,

Delgado fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE) junto com outros liberais, como Anísio Teixeira. Fundou o “Grupo de Altos Estudos” do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e coordenou, ao lado dos companheiros Fernando Raja Gabaglia e Everardo Backheuser, o Curso Livre de Geografia promovido pela Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), entre 1926 e 1927, para atualização dos professores (MACHADO, 2009; CARDOSO, 2009).

Na Universidade, sua trajetória esteve muito mais vinculada à História do que à Geografia. Na UDF, ocupou a cadeira de Geografia Humana[55] apenas em 1935, transferindo-se no ano seguinte para a cátedra de História Moderna e Contemporânea (IBGE, 2009; MACHADO, 2009). Com o fechamento da UDF pelo Estado Novo, Delgado tornou-se o único do curso de Geografia que “compunha a lista de professores, de interesse presidencial, que deveria fazer parte do corpo docente da FNFI” (SCHWARTZMAN et alli, 2000,p. 233). Na Universidade do Brasil, sua passagem foi dividida em dois períodos. Foi catedrático de Geografia do Brasil de 1939-1942, quando foi exonerado possivelmente devido a Lei de desacumulação de cargos. Em 1945 retornou à instituição, mas para a cadeira de História Moderna e Contemporânea que ocupou até a sua aposentadoria, por limite de idade, em 1955, coincidindo com o desmonte da FNFI e a separação dos cursos de História e Geografia (MACHADO, 2009).

Além de ter sido um indivíduo-chave na construção da geografia universitária do Rio de Janeiro, Delgado de Carvalho assumiu nos anos 1930 cargos de destaque no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Instituto de Pesquisas Educacionais. Destaca-se também sua atuação no Diretório Central do Conselho Brasileiro de Geografia, do Ministério da Educação e como membro do Diretório Central do CNG, onde estabeleceu estreitas relações entre a Universidade e o IBGE, viabilizando, por exemplo, o financiamento de cursos de férias de Geografia do Brasil para professores entre 1946-1950. Delgado trabalhou para o IBGE da sua criação até 1978, dois anos antes do seu falecimento (MACHADO, 2009; VALE, 2009).

Considerado o fundador da Geografia moderna brasileira, Delgado de Carvalho teve uma produção intelectual bastante extensa. Escreveu 49 livros, com destaque para Geographia do Brasil, em 1913; *Lé Brésil Méridional: étude*

[55] Cargo ocupado em 1936 por Pierre Deffontaines, geógrafo francês de orientação católica que chegou ao Brasil na pimeira missão universitária francesa em 1934 (MACHADO, 2009).

économique sur les états Du sud, em 1910; *Meteorologia do Brasil* (1916), *Geografia econômica da América do Sul* (1921), *Fisiografia do Brasil* (1922), *Metodologia do ensino da Geografia* (1925), *Corografia do Distrito Federal* (1926), *Atlas pluviométrico do Nordeste* (1931), *Geografia Humana, Política e Econômica* (1934), *Geografia ginasial* (1943), *Geografia Humana, Política e Econômica* (1960, em co-autoria com a geógrafa Therezinha de Castro) e *Leituras geográficas* (1960). Merece destaque ainda o *Atlas de Relações Internacionais*, obra dos anos 1950 também em conjunto com sua discípula Therezinha de Castro, além de suas contribuições para veículos importantes de modernização do campo geográfico como a Revista Brasileira de Geografia (RBG) e o Boletim Geográfico do IBGE.

As ideias de Delgado de Carvalho e sua ampla atuação institucional evidenciam uma intencionalidade: o compromisso com o projeto político da unidade nacional, numa perspectiva antiregionalista. Considerado "o pai da geografia moderna no Brasil", destacaram-se em suas obras temas como geografia política e geopolítica, além da nova metodologia do ensino e da pesquisa geográficas. A construção de uma geografia- pátria foi evidenciada, por exemplo, na seção" A excursão geográfica", coordenada por Delgado na RBG. A imagem de um "viajante – inteligente" e a interpretação de paisagens geográficas remetem à formação de uma consciência do espaço (CAMARGO,2009).

Delgado de Carvalho inaugurou a geografia científica no Brasil, introduzindo uma nova perspectiva dos estudos sobre o território nacional. Segundo Vlach:

> [...] a importância que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de Geografia liga-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente , a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um "patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente" [...] (VLACH, 2004, p.195)

Sobre as limitações de ordem teórico-metodológica da Geografia brasileira do início do século XX, Delgado afirmava que

> A geographia do passado foi seca e sem interesse; foi disciplina de pura memória. Que seja dado à nova geração de mestres brasileiros torná-la mais atrahente, mais practica e mais verdadeira também, fazendo della uma disciplina de bom senso, de intelligencia e patriotismo esclarecido (Carvalho, 1925: 93).

Para fazer da Geografia uma disciplina nacionalizadora por excelência, ele defendia que:

> É pois mais que necessário abolirmos, no ensino da geografia prática, tudo quanto é nomenclatura, tudo quanto é puramente mnemotético, para só encarar os fatos “em marcha” pode-se dizer, e no seu respectivo lugar. É útil afastar-se, de vez em quando do quadro habitual das concepções geográficas tradicionais. Até hoje, no nosso entendimento, toda idéia nova, todo progresso da ciência geográfica entre nós, têm sido sacrificados aos moldes antigos, têm sido apresentados num quadro arcaico: os espíritos não são levados a ver a geografia, tal qual ela é. (CARVALHO, 1913, p. VI)

Inspirado no pioneirismo do livro didático *Compêndio de geografia elementar*, publicado em 1905 pelo lente do Colégio Pedro II Manuel Said Ali Ida[56], Delgado de Carvalho propõe, nas obras *Le Brésil Meridional* (1910) e em seu primeiro livro escrito em português, Geographia do Brasil (1913), a substituição da tradicional abordagem do Brasil , baseada na divisão dos estados, por uma descrição pautada no critério racional das regiões naturais. Tal proposta serviu de base para a divisão regional do Brasil aprovada pelo governo em 1941 e elaborada pelo geógrafo do CNG Fábio Macedo Soares Guimarães.

> O “Le Brésil Méridional ” levanta, reúne e interage os diferentes elementos naturais e humanos da porção subtropical do Brasil, propondo uma nova divisão territorial que, a partir das regiões naturais, se sobrepunha aos limites político-administrativos dos Estados e aos interesses regionalistas de suas oligarquias agrárias (MACHADO, 1999, p.57)

O projeto de renovação no ensino de Geografia também envolvia uma nova materialidade, ou seja, a criação de espaços pedagógicos diferenciados.

> Sendo assim, a perspectiva adotada no Colégio Pedro II não só estudava o Brasil por regiões naturais e não administrativas, como tradicionalmente se fazia, como também sugeria, além do livro, novos materiais didáticos -

[56] Para atender as afinidades econômicas dos estados entre si, conciliando tanto quanto possível com as condições geográficas, M. Said Ali propõe, no único livro de Geografia que escreveu, a seguinte divisão racional do país: Brasil Central ou Ocidental (cabeceiras dos tributários amazônicos - e Tocantins-Araguaia -: Mato Grosso e Goiás), Brasil Setentrional (ou Estados da Amazônia: Amazonas e Pará), Brasil de Nordeste (região de secas periódicas, produção de algodão, açúcar e gado no interior. Inclui Maranhão, Piauí, Ceará, , Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas); Brasil Oriental (situada a leste da fronteira de Goiás, inclui Bahia, Sergipe, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo), Brasil Meridional ou Região produtora de mate, araucárias e cereais: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ALI, 1905, p. 136 apud VLACH, 2004, p.191).

> mapas, gráficos, fotografias, globos e projeções -, arrumados em um ambiente propício ao estudo sobre o Brasil. A sala de aula deveria ser um cenário que ajudaria aproximar o aluno do país que ele não conhecia, reduzindo distâncias, estudando não só os pontos geográficos, mas o homem que lá vivia e sua influência sobre o meio (COSTA, 2011, p. 268).

Figura 5 - Divisão do Brasil em Regiões Naturais (1913)

Regiões Setentrional, Norte Oriental, Oriental, Central e Meridional.

Fonte: CARVALHO, 1913, p. 36..

Difícil considerar a abrangência de significados da trajetória profissional e extensa produção de Delgado de Carvalho. O conceito de região natural reúne as dimensões científica e política do projeto de renovação no ensino da Geografia, cujos desafios podem ser resumidos por

> [...] (1) assegurar a presença e a continuidade da geografia no sistema escolar; (2) outorgar cientificidade ao conhecimento geográfico; e (3) conferir a este conhecimento identidade e autonomia frente a outras disciplinas (CARVALHO, 1925 apud Pereira e Zusmam, 2000, p. 51).

Nesse sentido, o conceito de região natural significou o discurso científico para uma geografia-pátria. As proposições feitas por Delgado inauguraram no Brasil uma concepção de Geografia como "uma disciplina referenciada nas ciências naturais, mas que, de forma *sui generis*, incorpora o homem como um dos elementos essenciais em suas considerações" (PEREIRA e ZUSMAM, 2000, p. 03). É nessa fase que se introduz o discurso da relação homem-meio, considerado o

fundamento da Geografia clássica e oficializado no Colégio Pedro II no programa de ensino aprovado pela Reforma Luís Alves – Rocha Vaz de 1925.

Sobre a contribuição de Delgado de Carvalho para a Geografia Brasileira, Evangelista faz um comentário bastante singular:

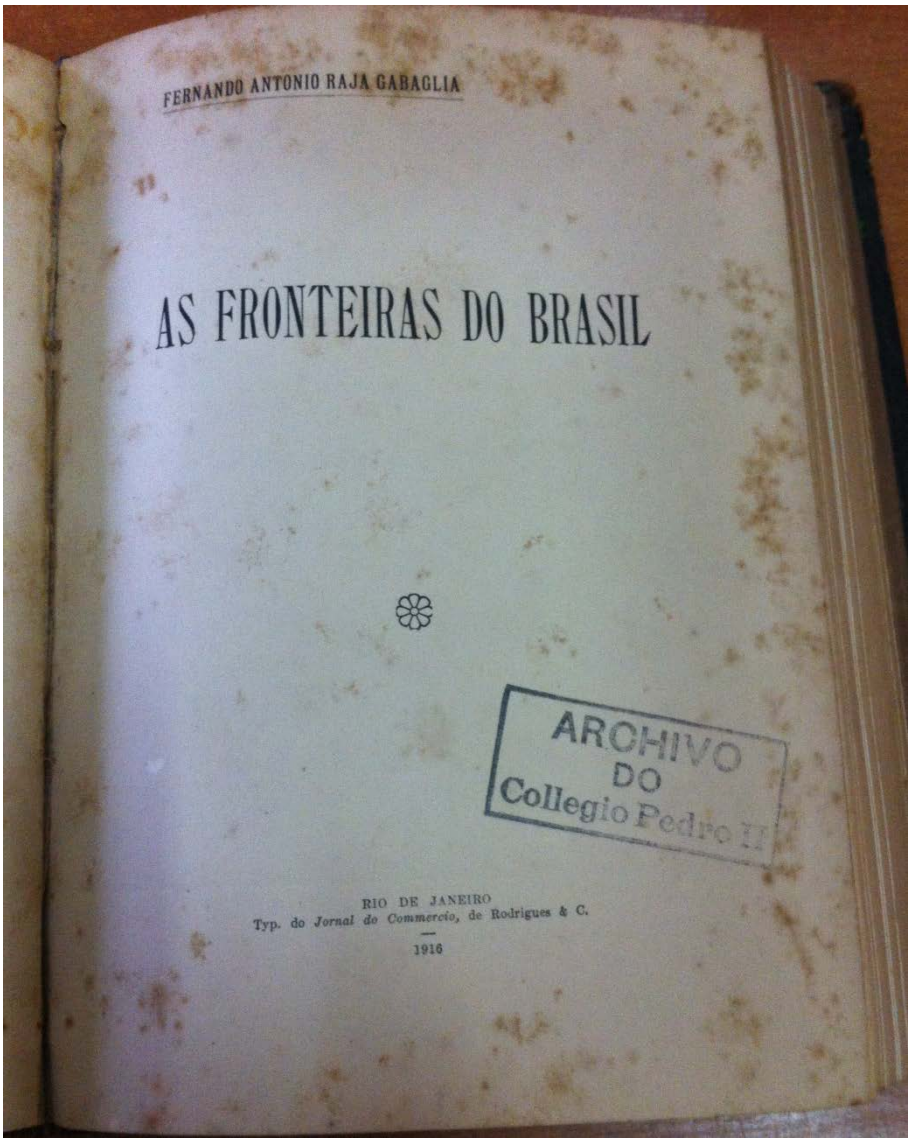
> De qualquer forma Delgado de Carvalho foi limitado pelo seu tempo, ou seja, tem uma importância datada já que na projeção da universidade o que vai sobressair é justamente os pares estrangeiros que vieram para o Brasil durante um período, tais como Pierre Monbeig, Jean Tricart etc. Delgado de Carvalho é o nosso Friedrich Ratzel, em que pese o não reconhecimento! É o nosso Vidal de La Blache, embora não seja reconhecido como tal! Se assim fosse ao menos seria recomendado nas universidades! [...] Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser são expoentes de uma fase escolar da geografia brasileira. Escolar, mas não universitária. (EVANGELISTA, 2011, p.158)

2.2.2 Fernando Antonio Raja Gabaglia

Figura 6 – Professor Catedrático de Geografia e História e Diretor do Externato do Colégio Pedro II: Dr. Fernando Antonio Raja Gabaglia

Fonte: O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação/ Comissão de Atualização da Memória Histórica.- Rio de janeiro: Colégio Pedro II, 2013, p.84

Figura 7 – Tese apresentada por Fernando Raja Gabaglia ao Concurso de Cátedra de Geografia do Colégio Pedro II em 1916


FERNANDO ANTONIO RAJA GABAGLIA

AS FRONTEIRAS DO BRASIL

ARCHIVO
DO
Collegio Pedro II

RIO DE JANEIRO
Typ. do *Jornal do Commercio*, de Rodrigues & C.
—
1916

Fonte: RAJA GABAGLIA, Fernando Antônio. As Fronteiras do Brasil, 1916.

Nascido no Rio de Janeiro, Fernando Antonio Raja Gabaglia (1895-1954) obteve o primeiro lugar no concurso para a cátedra de Geografia do Colégio Pedro II com apenas 23 anos idade. A tese apresentada nessa ocasião, sob o título *As fronteiras do Brasil,* constituiu sua obra máxima e foi utilizada como livro básico para a formação de diplomatas brasileiros no Instituto Rio Branco (O COLÉGIO PEDRO II: Contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação, 2013, p.83). A temática escolhida é bastante representativa da importância dos estudos geográficos para a formação da consciência nacional. Assim, o trabalho de Fernando Antonio Raja Gabaglia inscreve-se no contexto da realização de um esforço intelectual, no início

do século XX, dirigido para a afirmação da unidade do Estado- Nação brasileiro, baseada nos limites do território" (Anselmo e Bray, 2002). Segundo Machado, Fernando Raja Gabaglia :

> Foi um dos estudiosos da temática estatal-territorial, estabelecendo vinculações entre a pesquisa geográfica e o Estado e proporcionando a consolidação da Geografia Política no Brasil. Para Raja Gabaglia a disciplina Geografia auxiliaria a construção da sociedade, uma vez que instrumentalizaria as atividades do Estado na execução de estradas, nos mapeamentos, nos levantamentos de recursos, etc. Enfim, essa disciplina forneceria ao Estado um domínio do território e, conseqüentemente, a possibilidade de realização da tão aclamada identidade nacional (MACHADO, 2009, p.75).

Advogado de formação, era afilhado do governador mineiro Antonio Carlos Ribeiro de Andrada. Além de professor e Diretor do Colégio Pedro II de 1933 a 1945, lecionou na UDF e foi um dos fundadores, em 1941, do curso de História e Geografia do Instituto La-Fayette. Foi também autor de livros didáticos, mas sua atuação não se restringiu ao âmbito escolar. Ocupou o cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal e, ao lado do irmão João Capistrano Raja Gabaglia[57], contribuiu para a formação do CNG e do IBGE, onde atuou como consultor técnico (MACHADO, 2009).

Segundo Barros (2009, p.196), a orientação política de Fernando Raja Gabaglia era de direita, sendo inclusive admirador do fascismo italiano por um determinado período, assim como outros docentes do Colégio Pedro II. Talvez essa postura política explique sua atitude agressiva nos concursos para as cátedras[58], conforme relatado pela Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II:

> Alguns examinadores ao argüirem o candidato chegavam às raias da agressão verbal. Fernando Raja Gabaglia, em algumas ocasiões ao se dirigir ao candidato teatralmente, começava por levantar a tese, mostrava-a ao candidato, sentenciava: -"Doutor, doutor sua tese é de uma pobreza franciscana, mas olhe bem" e dizia : "Doutor pegue rápido, muito rápido, rasgue tudo que afirma nas páginas que estou indicando, jogue no lixo, se quiser o autorizo fazê-lo agora [...] Se preferir jogue toda a tese, não se perderá nada de bom (O Colégio Pedro II: Contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação, 2013, pp.88,89)

---

[57] Professor assistente de Geografia do Colégio Pedro II e da UDF, onde ministrou Práticas de Geografia, cadeira que incluía trabalhos de campo (SOARES, 2014; MACHADO, 2009). Fernando Antonio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia eram filhos de Eugênio Raja Gabaglia, lente de Matemática e Diretor do Colégio Pedro II.

Apesar de posições ideológicas bastante distintas, como já mostrado anteriormente, Raja Gabaglia contribuiu de forma decisiva ao lado de nomes como Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser para a construção de uma concepção moderna de Geografia, a serviço de um projeto de Brasil assentado sobre os pilares da nacionalidade e territorialidade. O próprio Delgado de Carvalho, ao criticar as concepções tradicionais do ensino de Geografia, reconheceu que Fernando Antonio Raja Gabaglia mantinha-se a par do que havia de melhor na produção geográfica internacional e que estava "francamente empenhado em modificar profundamente a orientação medieval que até hoje respeitou" (CARVALHO, 1925, p.8).

2.2.3 Everardo Adolpho Backheuser

Figura 8 – Everardo Adolpho Backheuser

O engenheiro Everardo Adolpho Backheuser (1879-19510) foi professor catedrático de Mineralogia e Geologia da Escola Politécnica do Rio de Janeiro de 1914 a 1925, tendo lecionado no Colégio Pedro II no final dos anos 1920 (VLACH, 2004, p. 198). Participou da criação da Academia Brasileira de Ciências (ABC) em 1916 e, ao lado de Delgado de Carvalho, da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Ambas as iniciativas representavam "uma espécie de 'anti-congregação' da Escola Politécnica, onde uma visão mais moderna da ciência ainda não havia penetrado", além de ilustrar o movimento pró-educação dos anos 1920

(SCHWARTZMANN, 1979, p.164; ANSELMO e BRAY, 2002). Foi catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade Santa Úrsula e ajudou a fundar a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1946). Embora tenha participado da criação da ABE, onde ocupou vários cargos até 1931, afastou-se da instituição em função do agravamento das divergências entre renovadores (os escolanovistas) e os conservadores (católicos) após a IV Conferência Nacional de Educação. Passou a integrar a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e tornou-se um dos líderes nacionais dos educadores católicos. Na Geografia, assim como Delgado de Carvalho, foi um dos articuladores do primeiro movimento de "renovação" no ensino da disciplina e um dos fundadores da AGB (1934), do CNG (1937) e do (IBGE) (VLACH, 2004; CARDOSO, 2009)

Backheuser foi um dos um dos pioneiros na sistematização dos estudos de geopolítica no Brasil. Entre suas obras sobre o tema, destacam-se *A estrutura política do Brasil. Notas Prévias* (1929) e *Problemas do Brasil: Estrutura geopolítica* (1933). Seu interesse pelo assunto tem origem no período em que esteve preso na Ilha Rasa,na década de 1920, acusado de conspirar contra o governo do presidente Arthur Bernardes. Nessa época, foi presenteado pelo filólogo e militante anarquista José Rodrigues Leite e Oiticica, também membro da Congregação do Colégio Pedro II (Soares, 2014), com a obra de Friedrich Ratzel *Geografia Política* (1897) (MACHADO,1995; CARDOSO, 2009).

A partir das ideias de Ratzel (1844-1904), sobre as relações entre o homem, o solo e o crescimento espacial do Estado, e das leituras do jurista sueco Rudolf Kjellén (1864-1922), Backheuser iniciou um intenso debate sobre geografia política e geopolítica, no qual a geopolítica é vista como um capítulo da Ciência Política e não da Geografia, constituindo "a política feita em decorrência das condições geográficas" (BACKHEUSER, 1942, p.22). Ao apresentar a diferença entre uma e outra, afirmou que:

> A mesma questão teórica de "espaço', o mesmo fato prático de "domínio" pode ser visto de dois modos: já como questão ou fato político, e estará no raio da geopolítica, já como questão (ou fato) meramente geográfico, e o estudá-lo caberá à geografia política (BACKHEUSER, 1942, p. 32).

Apesar da distinção feita, Backheuser caminhou da geografia política à geopolítica ao reconhecer que seus estudos sobre a divisão territorial brasileira e a

localização da capital federal tinham claro objetivo político: promover a consolidação da unidade territorial, fortalecendo o Estado centralizado, visto como o responsável pela condução da vida nacional Diante do aprofundamento da crise econômica e política ao final da Primeira República, tornava-se necessário construir uma outra imagem de Brasil e, por conseguinte, novas concepções para a educação e o ensino de Geografia. Nesse sentido, as ideias de Backheuser foram parte de um aparato ideológico para legitimar a identidade nacional e a unidade territorial, instrumentos de uma modernização conservadora considerada capaz de lançar o Brasil entre as grandes nações civilizadas (VLACH, 2004; ANSELMO e BRAY; 2002; CARDOSO, 2009). Segundo Backheuser:

> [...] Dentre os grandes problemas referentes à vida no Brasil, nenhum há que supere o da sua unidade. As próprias questões de educação, tão intimamente ligadas ao progresso de nossa pátria, devem ser exploradas, nunca perdendo de vista que o escopo principal de todos os brasileiros deve ser o de nos manter como um todo uno e indestrutível, pois lamentável seria afinal termos um povo muito instruído, mas corroído pelo micróbio do separatismo (BACKHEUSER, 1926, p.189).

Nessa perspectiva, o federalismo era visto como fator que havia atrapalhado o progresso, colocando a necessidade da formação nacional através da educação, sobretudo o ensino primário, e a política de branqueamento. Na visão de mundo de Backheuser, “a educação é a *ginástica* necessária à salvação do Brasil, ao passo que a miscigenação é o *tônico* capaz de dar a resistência dos povos das zonas temperadas ”(ANSELMO e BRAY, 2002, p.113). A ideologia do branqueamento, defendida por um dos grandes divulgadores da concepção moderna de Geografia no Brasil, foi usada para justificar o alto custo da imigração européia e convencer o governo a bancá-lo (MACHADO, 1995, p. 331). Os cruzamentos sucessivos de índios e negros com brancos seria uma forma de viabilizar a construção da nação brasileira, como amálgama de diferentes formações sociais, num ambiente considerado hostil à ideia de evolução. Assim, o debate sobre as raças e o meio físico foi associado:

> [...] ao determinismo geográfico, na avaliação das vantagens e desvantagens da ação do “clima tropical” e da estrutura do relevo sobre o povo; ou, ao contrário, como determinismo racial, defendendo a tese de que a “fatalidade” geográfica do meio tropical podia ser superada pelo aprimoramento das qualidades da população (MACHADO,1995,p. 329).

A trajetória intelectual e a atuação institucional de Everardo Backheuser evidenciam a complexidade da formação nacional brasileira e a constituição da Geografia como campo científico-disciplinar. Se a defesa do “melhoramento genético” da população brasileira e a ligação com o movimento católico podem ser vistos como expressões conservadoras, não se pode negar a sua contribuição para a modernização da Geografia brasileira, inserida no processo mais amplo de reforma da educação e da estrutura social.[59] Ao contrário de Delgado de Carvalho, Backheuser não integrou o quadro de professores das universidades públicas, onde os cursos de Geografia seguiram a matriz da escola francesa, sendo convidado pela Universidade Católica a assumir as cadeiras de Didática da Geografia e Geografia Humana e , em 1948, já na Pontíficia Universidade Católica (PUC), ministrou o curso de Geopolítica Geral e do Brasil, baseado nas ideias da Antropogeografia de Ratzel. Assim, Backheuser se opôs à orientação francesa e, nos anos 1940 , à crescente influência dos EUA na Geografia e na cultura brasileira, como resultado da política de aproximação com o Governo Roosevelt no pós- guerra (ANSELMO e BRAY, 2002; MACHADO, 2009).

A contribuição de Backheuser para a reestruturação do ensino de geografia no Brasil ocorreu através do projeto pedagógico da SGRJ, instituição da qual foi vice-presidente. Em 1926 e 1927, ao lado de Fernando Antonio Raja Gabaglia e, mais uma vez, de Delgado de Carvalho, Backheuser idealizou e coordenou o Curso Livre Superior de Geografia, voltado para a formação de professores primários e considerado uma via de consolidação da Geografia brasileira. Outros professores, muitos deles também pertencentes ao Colégio Pedro II como Honório de Sousa Silvestre participaram da iniciativa. Esse primeiro ensaio de ensino superior de Geografia era gratuito (havia apenas uma contribuição para a formação de uma biblioteca própria) e tinha um caráter pragmático. Dividido em dois semestres, com oitenta aulas de cinqüenta minutos, conferia aos concluintes o título de “Laureado em Geografia e Ciências Correlatas”, mediante a realização de uma prova e de uma monografia de cinco laudas no mínimo (CARDOSO, 2009).

Ao proferir a aula inaugural do referido curso, em 25 de maio de 1926, Backheuser:

[59] Cabe lembrar que, no Brasil, modernização e democratização não coincidiram.

> estabeleceu as distinções entre o que denominou da “geografia vestida à moda antiga” e a nova concepção da disciplina, que norteava o Curso. Enquanto a antiga se resumia apenas na descrição da superfície terrestre (a enumeração dos acidentes geográficos), a nova se caracterizava por ser: [...] uma geografia em que se raciocina, que explica; que induz, que deduz, que prevê fatos físicos e acontecimentos sociais; uma geografia que tem, portanto todas as características de uma verdadeira ciência [...].**Para Backheuser, tal concepção se orientava pelos seguintes fundamentos: 1º as relações de interdependência entre o clima, o solo e o homem, “agindo e reagindo uns sobre os outros”; 2º o conceito de região, a delimitação do espaço a ser analisado; 3º a definição de paisagem natural ou cultural, enquanto a primeira transformava-se lentamente, a segunda era volúvel e mudava de maneira acelerada.** (grifo nosso). Finalmente, procurou redefinir o caráter científico do conhecimento geográfico, sublinhando que ao invés do paradigma comteano de “ciência abstrata”, a nova geografia seguia o modelo da zoologia, da botânica e da antropologia. Aproximava-se da sociologia, tornando-se “algo de ciência natural e algo de ciência social”(CARDOSO, 2009, p. 249).

Embora seja comum associar as ideias lablacheanas a Delgado e a Geografia Política de Ratzel a Backheuser, reproduzindo por vezes um antagonismo equivocado entre Possibilismo e Determinismo, ambos destacavam a importância da relação do homem com o meio natural, revelando as características da Geografia da Civilização, uma das alternativas unitárias do discurso da Geografia Clássica.

Em seu artigo “A nova concepção de geografia”, escrito em 1926 para o Jornal do Brasil, Backheuser cita Humboldt, Ritter, Vidal de La Blache e Ratzel entre os precursores da Geografia; lamenta a divisão entre geografia física e a humana e reafirma a necessidade de não abandonar a ligação entre o homem e o meio físico. A fim de destacar a dimensão histórica dessa ligação, ele ressalta a importância dos avanços na Geografia Física, através do trabalho do norte-americano William Davies, na passagem de uma geografia descritiva e de memorização para um padrão científico-explicativo (MACHADO, 1995, p. 324).

Além das transformações ocorridas no campo dos estudos do homem, tomado como objeto e como sujeito do saber moderno desde o final do século XVIII, *A origem das espécies* de Darwin (1859) transformou totalmente o conjunto da Geografia Física. O impacto da noção de evolução se deu principalmente a partir das ideias de mudança através do tempo e de organização, impondo à Geografia Física uma perspectiva histórica presente na Geomorfologia (o ciclo de erosão de Davies, chamado em 1855 de ciclo da vida), nos estudos dos solos, na Biogeografia (a sucessão das formações vegetais de Clements -1916, a ‘ecologia fisiográfica’ de Cowles – 1911, o conceito de ecossistema de Transley - 1935) e nos estudos de Climatologia (MACHADO, 1982, p. 133; GREGORY, 1992).

Assim, a partir do que foi explicitado pode-se concluir que as visões de mundo de Backheuser e Delgado de Carvalho enfatizavam a afinidade entre território e nação representando:

> [...] as duas principais vertentes epistemológicas da Geografia na década de 20. Os dois tiveram ativa participação na implementação da Geografia Moderna em termos de pesquisa e ensino. Na década de 20 – que é considerada, com justa razão, um momento de profundas transformações para a Geografia, refletindo as transformações sofridas pela sociedade – tanto Backheuser como Delgado trabalharam diretamente na divulgação e na oficialização de novos paradigmas geográficos, tanto no ensino secundário como no primário. Sendo assim, o diálogo estabelecido entre estes dois geógrafos é algo extremamente valioso para a compreensão do processo histórico de construção da Geografia, no Brasil (ANSELMO e BRAY, 2002, p.115).

O discurso geográfico ganhou grande prestígio e visibilidade entre os anos 1920 a 1950, atuando como justificativa ideológica para a política estatal de consolidação das fronteiras nacionais através da “Marcha para o oeste”. As representações de mundo e de Brasil veiculadas por Fernando Antonio Raja Gabaglia, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser contribuíram para a produção de uma nova espacialidade, refletindo o momento histórico vivido e lançando as bases de uma disciplina científica. Fizeram parte da tendência dominante que privilegiava os estudos de geopolítica e geografia política, considerando que, em pleno início do processo de industrialização, “a identidade pelo espaço vai fornecer importantes elementos legitimadores para a forma de dominação vigente” (MORAES, 1991, p.168).

No capítulo seguinte, o presente trabalho discutirá como a racionalidade científica pretendida pela Geografia moderna e seu conteúdo político, além dos debates no campo da educação, influenciaram os programas de ensino do Colégio Pedro II e as disputas em torno de sua elaboração no período de 1926-1951.

3 DA GEOGRAFIA COMO DESCRIÇÃO DA PAISAGEM À RELAÇÃO HOMEM-MEIO: AS ALTERAÇÕES NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE 1926-1951

> Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc. não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais *(*CHERVEL, 1990, p.187).

Entre os anos 1920 e 1950, recorte temporal da pesquisa, ocorreram a articulação do sistema nacional de ensino, com a democratização do acesso à escola; a institucionalização do campo geográfico, com a formação de uma comunidade científica e a passagem da acumulação primitiva de capital para a acumulação industrial, acompanhada de uma nova dinâmica territorial. Nesse período, o país assistiu a três reformas educacionais que consolidaram o ensino secundário, através da extinção dos exames parcelados de disciplinas isoladas; sua estruturação em dois ciclos e a normatização da formação dos professores para esse nível de ensino. Foi também uma época emblemática para o Colégio Pedro Pedro II, que perdeu a condição de “colégio-padrão” e passou a ter os programas de ensino elaborados por sua congregação submetidos ao Ministério da Educação e Saúde, num contexto de perda da hegemonia econômica do Rio de Janeiro, na década de 1920, e de sua centralidade política em fins dos anos 1950, com a transferência da capital para Brasília.

Como era de se esperar, essa fase correspondeu a profundas transformações no discurso da Geografia como disciplina escolar, numa relação de causa e efeito com as grandes mudanças na estrutura econômica, política e social do Brasil. Sendo assim, o capítulo 3 discutirá as racionalidades escolhidas, sob a perspectiva epistemológica e ideológica, para a elaboração dos programas de ensino do Colégio Pedro II, a partir da Reforma João Luíz Alves - Rocha Vaz de 1925, da Reforma Francisco Campos de 1931 e da Reforma Capanema de 1942. Serão analisados os programas de 1926, 1929, 1931, 1942 e 1951, considerando seus objetivos, conceitos-chave e a lógica de organização dos conteúdos.

A análise histórica dos processos internos do currículo mostra que ele é construído a partir de imposições, dos conflitos e negociações entre diversos grupos

de professores e destes com agentes externos, constituindo uma prática, uma ‘tradição inventada’ na expressão de Hobsbawn.

> A ‘tradição inventada’ implica um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas aberta ou tacitamente e de natureza simbólica ou ritual, que buscam inculcar determinados valores ou normas de comportamento por meio de sua repetição, a qual implica automaticamente continuidade com o passado. De fato,quando é possível, normalmente tentam conectar-se com um passado histórico que lhes seja adequado. (HOBSBAWN, 2002, p. 8).

Portanto, é preciso considerar as especificidades do contexto escolar e do conhecimento nele produzido, pois há uma cultura escolar que se distingue da cultura acadêmica (CHERVEL, 1990). Como afirma LOPES (2008, p.46), “pensar as mudanças na organização curricular implica pensar as relações de poder estabelecidas na escola”. Num enfoque sócio-histórico, como já visto no capítulo anterior, o currículo não é reduzido à função de transmissão do conhecimento científico. Assim, “o conhecimento escolar não é apenas o científico adaptado para fins educacionais, numa superposição de princípios lógicos, psicológicos e metodológicos” (LOPES, 2008, p.52).

O presente trabalho se insere na tradição dos estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares em instituições específicas.

> Percebendo as instituições escolares como coletivos de trabalho e como sistemas de relações onde os atores interagem entre si segundo lógicas hierárquicas e classificatórias, e em acordo com as normas burocráticas de agrupamento e de relacionamento, os estudos nessa linha também nos permitem perceber os mecanismos de organização e de funcionamento, de reprodução e de transformação das práticas e das normas vigentes nas escolas, em diferentes momentos da sua história, muitas vezes, partindo de sua criação e instalação e analisando o seu desenvolvimento, outras vezes, esquadrinhando suas condições e estratégias de funcionamento na contemporaneidade. (MENDONÇA E XAVIER, 2009, p.11)

O novo sentido dado à escolarização a partir dos anos 1920 se refletiu no peso das disciplinas no currículo e na organização dos conteúdos de ensino. Os programas desse período ilustram o nascimento de uma geografia moderna, fundamentada no método racional e no empirismo característicos da influência positivista que marcou o desenvolvimento das ciências a partir do final do século XIX. O papel atribuído à escola e ao ensino de geografia constituíram desdobramentos de teorias européias, como o Darwinismo social; da Escola Nova;

da institucionalização da ciência geográfica no Brasil; das reformas do ensino brasileiro e do neokantismo, como reação ao paradigma fragmentário do positivismo (COUTO, 2014; MOREIRA 2006; SAVIANI, 2010). O caráter da geografia ensinada nessa fase é revelado também pela estrutura dos livros didáticos. Seguindo o padrão a Terra e o Homem, destacaram-se os de Delgado de Carvalho, publicados entre 1910-1940 e de Aroldo de Azevedo, no período de 1930 a 1970 (COUTO, 2014). A concepção de Geografia de Delgado, formada por componentes históricos, botânicos e econômicos no seu conjunto corresponde ao esquema teórico-metodológico designado como N-H-E (natureza/homem/economia) (CARVALHO, 1925 apud PEREIRA e ZUSMAM, 2000, p 3; MOREIRA, 2014).

Em função de sua autonomia administrativa e pedagógica, a estrutura do Colégio Pedro II ilustra bem a importância que Goodson (1997) atribui às comunidades disciplinares na mudança curricular. No período em que ainda não havia geógrafos de formação no Brasil e, mesmo depois, através de sua atuação nas universidades e “no trabalho de escala industrial e operacional” realizado pelo IBGE, os docentes do referido colégio contribuíram de forma decisiva para a construção de uma “geografia que não só descreve, mas explica; que sistematiza, compara e generaliza, que faz uso de princípios causais” (CARVALHO, 1925 apud PEREIRA e ZUSMAM, 2000, p. 3).

Segundo MACHADO (1995, p. 326), o discurso “frouxo”, sem muito rigor teórico de Delgado de Carvalho e Backheuser tinha como objetivo ganhar adeptos para o projeto de institucionalização da geografia, conseguir proteção sócio-política no meio intelectual e adequar diversas teorias européias à realidade brasileira daquele período. Identificar as matrizes do pensamento geográfico desses autores é bastante difícil, pois era muito comum na época realizarem citações sem as referências da obra. Assim, a conformação de um discurso unitário para a geografia como disciplina escolar deu-se a partir de ideias formuladas em diferentes contextos espaço-temporais e oriundos de autores considerados opostos entre si.

A superficialidade dos temas justificada por uma preocupação didática, no sentido de adaptar o conteúdo ensinado à capacidade cognitiva do aluno, tinha na verdade o objetivo de contornar a natureza polêmica de alguns temas de estudo, como os desníveis culturais entre os povos, a expansão territorial dos Estados e a questão racial. A dimensão ideológica do ensino de Geografia fica evidente, por exemplo, na obra Introdução à Geografia Política (1929), escrita por Delgado de

Carvalho para formação de futuras professoras do Distrito Federal. Pouco conhecida, a obra traz orientações bastante interessantes para a prática docente no sentido do que deve ser selecionado e excluído do currículo. Nessa perspectiva, Delgado afirmou “É inútil (...) mencionar, na sala de aula, em que consiste o ‘problema ariano’, só traria confusão” (CARVALHO, 1929, p. 29 apud PEREIRA e ZUSMAM, 2000, p.06).

Nessa perspectiva, serão debatidas as intencionalidades políticas e as questões teórico-metodológicas que orientaram a produção curricular de Geografia no Colégio Pedro II entre 1926 e 1951, quando Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema precisaram negociar as reformas com vários setores da sociedade (BARROS, 2009). Segundo VECHIA e LORENZ (1998), o currículo do Colégio Pedro II foi alterado pelo menos 21 vezes entre 1850 e 1951. Como pode ser visto na tabela a seguir, os Programas de ensino eram elaborados de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas reformas educacionais e implementados ainda no mesmo ano ou ano seguinte ao das reformas. (VECHIA e LORENZ, 1998).

Ano da Reforma Educacional e o Programa de Ensino Correspondente

ANO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA	ANO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA
1841	1850	1894	1895
1855	1856	1898	1898
1857	1858	1911	1912
1862	1862	1915	1915
1876	1877	1925	1926
1878	1879	1929	1929
1881	1882	1931	1931
1890	1892	1942	1942/46
1892	1893	1951	1951

Fonte: VECHIA E LORENZ, 1998, p. viii

3.1 **A Reforma Luís Alves – Rocha Vaz[60] e o Programa de 1926**

O programa de Geografia elaborado pela Congregação do Colégio Pedro II a partir da Reforma Rocha Vaz representou uma mudança de orientação no ensino dessa disciplina, fruto do embate entre uma concepção tradicional (descritiva e mnemônica) e uma abordagem explicativa. A Reforma João Luíz Alves - Rocha Vaz de 1925 é de especial interesse para o presente trabalho porque impôs um currículo único para os estabelecimentos oficiais de todo o país, tornando obrigatórios em escala nacional os conteúdos programáticos estabelecidos para o Colégio Pedro II (ROCHA, 2009). Nesse sentido, a ideia de um colégio padrão buscava homogeneizar as práticas curriculares, hegemonizando um discurso pedagógico e simplificando a cultura escolar gerada em diversos contextos sociais (LOPES, 2008).

É digna de nota a oposição feita por Everardo Backheuser ao decreto de 13 de janeiro de 1925, que instituiu a Reforma Luiz Alves- Rocha Vaz. Em sua visão, a imposição dos conteúdos do Colégio Pedro II para todo o país iria aprofundar as diferenças de nível intelectual entre os estados, reproduzindo as diretrizes imperiais do modelo de educação da Constituição de 1891 (BACKHEUSER, 1926). Apesar de aceitar o princípio racional da divisão geográfica por meio das regiões naturais introduzida pelo Programa de 1926, Backheuser fazia sérias críticas à educação para a elite feita pelo Colégio Pedro II e a falta de atenção do Estado brasileiro ao ensino primário e profissional (VLACH, 2004, p. 198).

Foi a última reforma implementada durante a República Velha, tendo como objetivo “reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela Reforma Carlos Maximiliano” (SAVIANI, 2013,p.170). Entre suas principais medidas destaca-se também a seriação do curso secundário: os alunos não poderiam ser promovidos sem a aprovação nas matérias do ano anterior (COLESANTI, 1984).

> Prolongando e ampliando, assim, as realizações da Fase da Lei Maximiliano, a Reforma Rocha Vaz preparou ao mesmo tempo a definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular, capaz de

[60] “A redação final foi dada por Rocha Vaz que era o diretor do Conselho Superior de Ensino e Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, promulgada pelo então Presidente da República Artur Bernardes e referendada por João Luiz Alves, Ministro da Justiça e Negócios do Interior” (COLESANTI, 1984, p. 33).

> preencher as funções mais amplas do que a de preparação fragmentária aos cursos superiores, que se tornará definitiva realidade com as reformas posteriores a 1930: a de Francisco Campos e a de Gustavo Capanema. (SILVA, 1959 apud SOARES, 2014, p. 55)

Tendo como principal articulador o professor Delgado de Carvalho, o novo programa substituía o ensino de nomenclatura por uma geografia moderna. Para Rocha (1996, apud RIBEIRO, 2011, p.827), essa concepção de geografia foi 'baseada no positivismo científico e nos métodos ativos de Pestalozzi'. Coerente com os pressupostos do escolanovismo, o programa de 1926 coaduna-se com uma pedagogia centrada na participação ativa do aluno, através de experiências e pesquisas que chamem a atenção para a utilidade prática da geografia (MACHADO, 1995,p.321). A observação do real, a valorização do meio no qual os alunos vivem e o método comparativo são alguns dos aspectos da transformação epistêmico-didática oficializada por essa nova proposta. Segundo Vlach (1992, p. 43), "ao privilegiar a terra, o ensino de Geografia caminhou ao encontro da metodologia positivista, na medida em que não trabalhou as contradições sociais". Entretanto, cabe enfatizar que a geografia moderna (e a clássica dentro dela, consolidada na virada dos séculos XIX/XX) não pode ser relacionada a uma única corrente teórica. A orientação teórico-metodológica proposta por Delgado de Carvalho não foi só positivista (PEZZATO e SOUZA, 2010), até porque suas fontes foram bastante diversas. A respeito das referências da geografia moderna brasileira elaborada por ele, Pereira e Zusmam destacam que :

> Procurando afastar-se de um enquadramento nas escolas francesa ou alemã, nosso autor trabalha ao mesmo tempo com as concepções de Brunhes, Vallaux, Supan, Ratzel e Vidal de La Blache, sem estabelecer uma hierarquia entre esses autores. Na realidade, o que ele está procurando é instaurar no Brasil o campo disciplinar, apropriando-se, para este fim, do pensamento mais avançado da época, base de seu projeto de construção de uma geografia nacional. (PEREIRA e ZUSMAM, 2000, p.12).

Sem abandonar as teses de Ratzel, Delgado de Carvalho atuou como divulgador das formulações da Escola de Geografia Francesa. Estas entram no Brasil oficialmente nos anos 1930, no contexto do projeto de modernização do Estado Novo. Segundo Moraes (1991, p.114), "[...] a Geografia brasileira se institucionaliza segundo a matriz historicista, seguindo todo um padrão francês de ciência"; o que reforça a tese de que a geografia moderna não é só positivista. Afinal, quem sistematiza e difunde a geografia francesa pelo mundo é Paul Vidal de

La Blache e sua matriz de pensamento é o positivista francês Le Play, cuja influência é percebida na estrutura das monografias regionais, mas também a visão holista de Ritter, herdeira do iluminismo e do romantismo alemão. Le Play partia de uma apresentação geral da área aludindo às condições físicas (terra, água, clima), sua economia (indústria, finanças comércio, transporte) e os problemas gerais da população para estabelecer uma relação de influência do meio sobre o homem (CAPEL, 1981; p. 300; MOREIRA, 2011b, p. 35). No programa de ensino de 1926, essas matrizes são percebidas de forma bastante nítida através do discurso da geografia regional e pelo retorno à problemática da relação homem-meio, tendo a base física como suporte corológico para a compreensão dos assentamentos humanos (MOREIRA, 2011b, p. 37). A combinação entre a geografia física e a humana, preocupada com as formas da civilização humana em sua relação com o lugar, é uma espécie de resposta à visão de totalidade exigida pela fase da mundialização da economia industrial no final do século XIX. É esse discurso da Geografia da civilização, arrumado no esquema teórico-metodológico natureza-homem-economia (N-H-E), o elo entre as ideias lablacheanas do Princípios de Geografia Humana (1922) e a Antropogeografia de Ratzel.

Ao contrário da visão equivocada e reducionista de oposição entre o possibilismo de La Blache e o determinismo de Ratzel, disseminada pelo historiador Lucien Febvre, há entre eles um elemento em comum que é “o destino do homem numa civilização industrial” (MOREIRA, 2011b, p. 36). É esse discurso que chega à geografia escolar brasileira através de Delgado de Carvalho e assume no recorte temporal da pesquisa o formato clássico do modelo do arquétipo do acamamento N-H-E, usado como instrumento de legitimação dos projetos de integração nacional e a serviço do Estado. O próprio Delgado evitou tomar partido na contenda entre possibilismo e determinismo, mantendo com a Geografia alemã uma relação de crítica e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de sua positividade. Em seu programa de Geografia Política, que aparece no Primeiro Ano do Programa de 1926, Delgado alinha-se aos franceses Brunhes e Vallaux, mas também faz referência a Ratzel e Backheuser, ao utilizar categorias território, país, Estado e tratar de temas como a mobilidade dos povos, posição e o espaço, fronteiras e cidades políticas (PEREIRA e ZUSMAM, 2000).

Em um pequeno artigo intitulado Geografia – Sciencia da Natureza”, escrito por Delgado de Carvalho em 1927, a geografia moderna é definida a partir de um

amálgama de ideias, refletindo suas múltiplas influências. O caráter explicativo é atribuído “às relações e comparações entre elementos que constituem as individualidades geográficas: as pulsações dos climas, o ciclo vital dos rios, os deslocamentos do relevo, a adaptação do homem ao meio”(MACHADO, 1995,p. 321). A Geografia científico-explicativa tem assim origens no evolucionismo de Davies, no ambientalismo-histórico de Huntington, em Ratzel, Vidal de La Blache e, por conseguinte, na corologia de Humboldt e Ritter (MACHADO, 1995, p. 322; MOREIRA, 2011b, p. 37)

Apesar da autoridade científica outorgada a Delgado de Carvalho, entendida aqui como a capacidade de falar e agir legitimamente a partir do reconhecimento de seus pares (BOURDIEU, 1983,p.123), a “concepção moderna de Geografia” fundada por ele não deixou de encontrar resistências.

> Delgado de Carvalho iniciou suas atividades docentes no colégio D. Pedro II na primeira metade da década de 20 e tentou introduzir inovações metodológicas nas disciplinas que ministrava, principalmente em Geografia, a qual considerava ‘a mais deficiente’, gerando uma insatisfação geral entre aqueles que se encontravam ‘acomodados’. Passaram a caluniá-lo e ‘até de estrangeiro o acusaram’, visando assim inviabilizar suas idéias de contribuir para a construção de uma nação moderna através de um conhecimento científico moderno adaptado à realidade brasileira (FERRAZ, 1995:41).

Os conflitos da comunidade escolar[61] em torno da sua elaboração confirmam a premissa de que o currículo tem adversários, já que é uma construção histórica e social (CHERVEL,1990). Como afirma Prado Jr :

> E sabemos que a disputa não terminou de todo em nossos dias. A geografia vulgar de hoje ainda se ressente muito da tradição clássica, a nomenclatura; a mera enumeração de fatos geográficos, a descrição formal e

[61] A diversidade das influências intelectuais e posicionamentos político-ideológicos na Congregação do Colégio Pedro II, no período considerado, reforça a tese de que as disputas curriculares constituem discursos de poder (GOODSON,1997). A reunião da Congregação do Colégio Pedro II, realizada em 30 de janeiro de 1932, é um episódio bastante representativo desse processo. Na ocasião, “[...]o Professor Euclides Roxo propôs que fosse inserido em ata um “voto de reconhecimento e louvor” a Delgado de Carvalho por ter prestado “relevantes serviços” ao Colégio Pedro II, durante sua atuação como Diretor do Externato. Colocada em votação, essa proposta foi objeto de forte debate. O Professor catedrático e militante anarquista José Oiticica votou contra a proposta e o Professor Lafayette Rodrigues Pereira afirmou que a proposta não foi feliz. Roxo discordou das referências feitas à administração de Delgado de Carvalho e justificou os elogios ao colega, mas vários professores discordaram dos conceitos emitidos pelo Professor Euclides Roxo. Outros professores catedráticos se retiraram do recinto e o Diretor Henrique Dodsworth afirmou que por falta de número, deixou de votar a proposta. Mesmo assim, o Professor Accioli declarou nunca haver assistido a nenhum ato de indisciplina e que daria seu voto à moção de Euclides Roxo, por entender que Delgado de Carvalho foi um “bom” Diretor” (SOARES, 2014,p.109).

> simplesmente informativa ocupam lugar importante nos compêndios usuais da matéria. Ainda não chegou o dia, que fatalmente virá, quando a concepção clássica de geografia se relegará ao simples guia do turista ou do homem de negócios, que legitimamente pertence (PRADO JR, 1955, p.57).

Embora o autor utilize a expressão “Geografia clássica” para referir-se à geografia antiga, contrariando a acepção dada ao termo por Moreira (2011a), a citação é bastante oportuna porque enfatiza o quanto persistiu no ensino uma geografia essencialmente descritiva, nos moldes da Corografia Brasílica (1817) do Padre Manuel Aires de Casal. A memorização e o distanciamento da realidade não foram eliminados pela abordagem da Geografia moderna/científica/explicativa a partir dos anos 1930, da qual Delgado de Carvalho foi o precursor (GOMES, 2010).

Entre as discussões que influenciaram a elaboração dos programas de ensino está, por exemplo, a oposição entre o ideário da Escola Nova e a pedagogia tradicional da Igreja Católica. O embate estende-se dos anos 1920 até as discussões em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (LDB 4024/61). Esse confronto repercutiu nas questões institucionais do Colégio, pois o Departamento de História, Geografia e Filosofia, criado em 1953, passou também a integrar religião em 15 de março de 1955.

A serviço de um nacionalismo–patriótico e pautado numa ciência e pedagogia modernas, o currículo prescrito do Colégio Pedro II de 1926 manteve a Cosmografia, considerou a fisiografia como base da análise geográfica para ajudar no entendimento dos padrões de povoamento, valorizou a antropogeografia e introduziu o conceito de região natural em substituição ao estudo do território a partir de sua divisão administrativa. A divisão do Brasil em regiões naturais feita no Segundo Ano teve por objetivo resolver algumas questões práticas: reforçar o viés nacionalista, já que as diferenças regionais são naturalizadas e só fazem sentido se comparadas ao todo e aproximar a Geografia do domínio das ciências da natureza, dando ao campo maior cientificidade. Como construção conceitual, a região natural representou uma visão empírica da realidade, síntese da ação das forças do mundo físico e atribuiu à Geografia uma identidade e unidade próprias (PEREIRA e ZUSMAM, 2000).

O Programa de 1926 inaugurou na geografia escolar brasileira a questão da relação homem-meio, com uma abordagem regional em que já se pode perceber a estrutura N-H-E. Esse discurso tornado cada vez mais estanque entre natureza,

homem e economia e a “tarefa de mostrar a pátria” (LACOSTE, 1988) marcaram as propostas curriculares das décadas seguintes e serão objeto posterior da análise.

Dessa forma, o currículo de 1926 representou a vitória da orientação moderna para o ensino de Geografia defendida por Delgado de Carvalho sobre a “a Geografia à moda antiga”. Apesar das resistências, a nova concepção teórico-metodológica ganhou o “status” de modelo oficial. A fala de Delgado de Carvalho sobre a aprovação do programa é um indicativo das disputas em torno da construção

de tradições curriculares hegemônicas:

> Como exemplo do que serão os programmas do futuro, apesar de muito senões, apesar de lacunas, parece-nos que os progammas de Geographia do Collegio Pedro II representam um novo typo do maximo a exigir em um mínimo de pontos. Os professores Fernando Raja Gabaglia e Honório Silvestre não recuaram diante de uma inovação radical e assumiram, pode-se dizer, uma atitude peremptória diante da opinião publica pedagógica. Não esboçaram timidamente um gesto no sentido dos methodos modernos, fizeram tabula rasa e construíram um novo edifício, consultando o que havia de melhor, à luz dos interesses da educação nacional. (CARVALHO, 1925, p. 23)

Sobre o comentário de Delgado de Carvalho, é interessante ainda observar que os professores citados, Fernando Raja Gabaglia e Honório Silvestre, foram seus sócios no Curso Livre Superior de Geografia, promovido pela SGRJ e cujo objetivo era difundir as novas proposições para o ensino da disciplina.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO SEGUNDO A REFORMA LUIZ ALVES – ROCHA VAZ (1926)

Ano	Hora /Aula Semanal	ASSUNTO
1	3	Geografia Geral
2	3	Geografia do Brasil
5	3	Cosmografia

Fonte: COLESANTI, 1984, p. 34

Programa de 1926 elaborado a partir da Reforma Luís Aves-Rocha Vaz de 1925 (FONSECA, 1956, p. 60-68)

Primeiro Ano

Prolegômenos (10 lições)

A Geografia- Definição e divisões. Sua utilidade.

A Terra- Forma, dimensões; movimentos.
O Sistema Solar- Planêtas, satélites. A Lua e suas fases. Cometas.
O Universo- Estrêlas. As constelações; o Cruzeiro doSul.
Orientação- Pontos Cardeais; rosa dos ventos. A bússola.
Círculos da esfera terrestre.- Coordenadas geográficas; latitude e longitude. Obliquidade da eclíptica- Desigualdades dos dias e das noites. Estações. Carta geográfica. Escala. Unidade de extensão e superfície.

Geografia Física (6 lições):

Nomenclatura geográfica - Denominações das formas da Terra. Elementos sólido, líquido, gasoso.
Os continentes e os mares. Tipos de relêvo. Relações entre o relêvo e as costas. Hidrografia: elementos de comparação - Classificação dos mares.
Os Oceanos. Correntes oceânicas, sua disposição geral. Mar de Sargasso.
Estudo sumário do Atlântico. O Gulf-Stream.
A Atmosfera - Noções sôbre a temperatura, os ventos, as chuvas. Climas.
Os continentes comparados entre si - Analogias e contrastes, baseados na geografia física. Recursos minerais do globo. Flora, fauna.

Geografia Política (6 lições):

Definições - O Conceito da geografia humana, social ou política. A geografia econômica.
Raças. Línguas. Religiões. Classificação e distribuição geográfica.
Formas sociais - Civilização: seus elementos; seus estágios evolucionais.
Instituições sociais: o Estado, suas modalidades.
Os grupos humanos - Migrações; causas e resultados. A colonização. Formação das cidades.
Atividade econômica - Criação. Agricultura. Indústria. Transportes. Comércio. O "fator geográfico".

Geografia Geral dos Continentes (18 lições):

Estudo ou descrição geral de cada continente na ordem seguinte: Posição, limites e dimensões. Aspecto geral do relêvo e do litoral.Tipos de climas. Hidrografia. Vegetação e animais característicos. Populações. Divisão política. Os recursos econômicos.

Geografia Regional (40 lições):

Estudo ou descrição geral de cada região na ordem seguinte: Situação, limites, superfície. Aspecto geral do relêvo. Litoral. Clima. Hidrografia. Vegetação. Populações e principais cidades. Govêrno. Recursos econômicos.

Regiões Norte-Americanas:
América do Norte (regiões polares, Canadá, Estados Unidos).
Índias Ocidentais(México, América Central, Antilhas).
Regiões Sul-Americanas:
Estados Setentrionais (Colômbia, Venezuela, as Guianas).
Estados do Pacífico (Equador, Peru, Bolívia e Chile).
Estados do Prata (Argentina, Uruguai, Paraguai).

Regiões da Europa:

Europa Ocidental (Grã-Bretanha, França, Bélgica, Holanda).
Europa Meridional (Portugal, Espanha, Itália e os Bálcans).
Europa Central (Alemanha, Áustria, Suíça, Tcheco-Eslováquia, Hungria, Rumânia).
Europa Oriental e Setentrional (Rússia, Polônia, Estados Bálticos, Finlândia, Suécia, Noruega, Dinamarca e Islândia).

Regiões da Ásia:
Ásia Oriental (China e Japão).
Ásia Meridional (Indo-China, Indostão e dependências).
Ásia Ocidental (Pérsia, Arábia, Império Otomano, Síria, Palestina, Hedjaz).

Ásia Setentrional (Sibéria, Turquestão).
Insulíndia (Malásia e Filipinas).

Regiões da Oceania:

Australásia (Austrália e Tasmânia, Nova Zelândia).
Terras oceânicas (Melanésia, Polinésia e Micronésia).

Regiões da África:

África do Norte (Egito e Sudão, Tripolitânia, Argélia e Tunísia, Marrocos).
África Ocidental e Equatorial (Senegâmbia, Guinés, Congo: possessões européias; as ilhas oceânicas; Libéria).
África Oriental (Abissínia, colônias italianas, francesas, britânicas e portuguêsas).
África do Sul (Os domínios de Portugal e a União Sul-Africana).

NOTAS: No "estudo" ou "descrição geral", o professor examinará os elementos geográficos gerais aplicados à região considerada. Além disso, em cada região, fará, pelo menos um "estudo especial" examinando um aspecto interessante e peculiar, importante, da região.
As aulas serão sempre feitas com o auxílio de cartas e numerosos deverão ser os exercícios de leituras das mesmas e de esboços cartográficos e do mapa-mudo, emprestando, assim, ao ensino, um cunho prático.[62]

Segundo Ano

Corografia do Brasil:

Parte geral (40 lições):

Situação geográfica - Aspecto geral. Superfície e pontos extremos. A posição do Brasil no continente sul-americano; dados comparativos.
Fronteiras terrestres. Tipos de fronteiras. Histórico sumário de sua formação. Linhas convencionadas, demarcadas e a demarcar. Esbôço geográfico: Uruguai, a lagoa Mirim; Argentina, o "Território de Missões"; Paraguai; Bolívia, o Acre; Peru; Colômbia; Venezuela; as Guianas. Os arbitramentos; a obra de Rio Branco.
Relêvo. Aspecto geológico. Classificação por sistemas orográficos.
Maciço Atlântico (Serra do Mar, Serra Geral, Mantiqueira). Maciço Central (Sistema de Goiano, Sistema Mato-Grossense). Maciço nortista. Maciço Guianense.
Estudo especial da Serra do Mar e da Mantiqueira. Formação, orientação, altitudes, gargantas e passos
Planaltos e planícies. Relações geográficas e intercomunicações entre as bacias fluviais.
Litoral. Morfologia: aspecto e relações geográficas com o relêvo. Tipos de costas. Mangues, recifes, barreiras, lagoas costeiras, dunas. Elevação do litoral; os sambaquis.
O Atlântico Sul. Relêvo. Correntes, marés. Ilhas oceânicas.
Descrição do litoral: Litoral Setentrional; o arquipélago amazônico.
Litoral Oriental: a Bahia, Litoral Meridional: baías de Guanabara, Paranaguá; cabos e ilhas. A costa Rio-Grandense do Sul.
Clima. Posição astronômica do Brasil. Latitude. Distribuição das temperaturas, dos ventos e das chuvas. Tipos de clima: super-úmido, semi-úmido, semi-árido, de planície e de planalto. Exemplos especiais: Pará, Recife, Rio de Janeiro, S. Paulo.
Salubridade e colonização. Importância dos serviços metereológicos para a agricultura.
Hidrografia. Os grandes centros de dispersão de águas. Vertentes. Rios de planalto e de planície. Dados comparativos. Os lagos. Bacias hidrográficas: O Amazonas, regime, curso e delta. Rios temporários do Nordeste. Vertente oriental dos planaltos; estudo especial do S.Franciso. O Paraíba

[62] "LIVROS INDICADOS : Carlos de Novaes- Geographia Secundária. Othello Reis – Europa , Ásia, África, Oceania e América de Hoje. Monteiro e Oliveira – Novo Atlas de Geographia, curso médio ou superior. Mappas mudos escolares: Planispherio, Europa, Asia, Africa, America do Norte, America do Sul e paizes separados" (VECHIA e LORENZ , 1998, p. 299, 300).

do Sul, a Ribeira e o Itajaí. O Paraná e seus afluentes. Rios Meridionais.
Recursos naturais. Mineração: ouro, ferro, carvão, manganês, pedras preciosas.
Vegetação. Zonas principais. Matas e campos, caatingas, pantanais.
Produções do reino animal.
População. Esbôço etnográfico. Grupos indígenas antigos e atuais.
Línguas e religiões. O elemento europeu na população. Recenseamentos.
Os grandes centros urbanos.
Os Estados: limites, áreas, populações e cidades principais.
Divisão administrativa da República. O Govêrno. Instrução pública.
O Distrito Federal.
Economia nacional: Condições gerais. As terras e a propriedade. Agricultura: produtos tropicais, café, cacau, algodão, açúcar. Os cereais: milho, trigo, arroz. Zonas de produção. Criação de gado, frigoríficos. Indústrias extrativas: mineração, borracha, madeiras, mate carnaúba. Indústria manufatureira. Fábricas do Brasil. Exposições.
Aparelhamento econômico. Viação, navegação e portos. Telégrafos. Finanças.
Comércio exterior. Seu desenvolvimento. Artigos de exportação.

Parte Regional (40 lições):

As regiões naturais do Brasil. Divisão regional do país. Bases geográficas racionais desta divisão. Distribuição dos Estados.

I - Brasil Setentrional ou Amazônico:

(Estados do Pará e Amazonas, Território do Acre).
Descrição geral: Posição, extensão, aspecto físico, clima, hidrografia. Vegetação e recursos naturais. Cidades principais.
Descrição especial: O rio Amazonas como rede de viação e caminho de penetração. A pesca fluvial e recursos econômicos da Amazônia. A questão da borracha. Os campos de criação. Os portos de Manaus e Belém.

II- Brasil Norte-Oriental:

(Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas).
Descrição geral: Posição, extensão, aspecto físico; litoral. A zona semi-árida. Recursos naturais. Cidades.
Descrição especial: O Nordeste; primeira colonização, domínios estrangeiros, formação e separação das unidades políticas. Zonas de criação e zonas agrícolas. A luta contra as secas; grandes açudes. O Maranhão como região de transição entre a Amazônia e o Nordeste. A emigração cearense. As salinas do Rio Grande. O porto de Recife.

III- Brasil Oriental:

(Estado Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; o Distrito Federal).
Descrição geral: Posição, extensão; sub-regiões naturais: Litoral, serra e planalto. Climas. Rios. Os recursos econômicos. Cidades.
Descrição especial: Bahia, a antiga metrópole e os bandeirantes baianos. O caminho das Minas. História do Rio de Janeiro. Minas Gerais, província e Estado. Os períodos econômicos: período da mineração; período cafeeiro; a evolução atual para a policultura. Os climas: tipos de climas de montanhas, cidades de verão e cidades dáguas. A Bahia: Café, cacau, fumo, couros e borracha. Minas: reservas de ferro, manganês e pedras; o gado. O porto do Rio de Janeiro. A capital da República, centro econômico, político, social e intelectual.

IV- Brasil Meridional:

(Estados de S. Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.)
Descrição geral: Posição, extensão; sub-regiões naturais; litoral, serra, planalto e planície sul rio-grandense. Climas. Rios. Recursos naturais. População. Cidades.
Descrição especial: S. Paulo, centro histórico da colonização do sul. História do Rio Grande do Sul. A terra roxa e o café; colonização dos Estados do Sul e a evolução para a policultura. A criação de

gado e os frigoríficos. Indústria manufatureira em São Paulo. As matas no Paraná. O mate e os mercados sul-americanos. O Rio Grande: a região serrana, colonial e agrícola; a Campanha, nacional e criadora. Redes ferroviárias do sul e portos. Santos, empório mundial do café. Os mercados estrangeiros: a importância americana. A barra do Rio Grande.

V- Brasil Central:

(Estados de Mato Grosso e Goiás.)
Descrição geral e especial: O relevo. A hidrografia. A penetração do interior: fundação de Goiás. O acesso de Mato Grosso por via fluvial e por via férrea: a "Noroeste". Principais centros e recursos econômicos. Cidades.

Durante o ano, o professor fará numerosos exercícios de esboços cartográficos e de mapa-mudo.
A "descrição especial" consta de temas, que servirão de assunto às preleções do professor; procura apontar os aspectos interessantes e peculiares, os mais importantes, de cada região do Brasil.[63]

Quinto Ano:

Cosmografia:

Foi mantido o programa da Reforma anterior.

Leis de Kepler, Newton e Bode.
Estudo summario dos planetas e de seus satelites.
Cometas.
Estudo particular da Terra: forma, posição no espaço, dimensões.
Pontos, linhas, circulos e zonas da Terra. Introducção – Revisão das principaes noções de geographia astronomica elementar, já ministradas no curso de geographia (1º anno) e indispensaveis para a comprehensão da materia cujo estudo se vae iniciar.
Objetivo e definição da Astronomia e da Cosmografia, suas divisões.
Céo, esphera celeste. Universo e mundo. Astros, sua classificação summaria. Distancias angulares e diametro apparente.
Movimento diurno apparente dos astros, suas leis.
Pontos, linhas e circulos da esphera celeste.
Coordenadas astronomicas: horizonte, equatoriaes e eclipticas. Theodolito. Luneta meridiana.
Relogio sideral.
Estrellas e constellações.
O Sol: constituição, movimentos.
Systemas planetarios, systema solar.
Pontos do horizonte. Orientação. Bussola.
Coordenadas geographicas.
Principaes movimentos da Terra.
Consequência dos movimentos da Terra e da inclinação do eixo.
Meteoros cosmicos.
Lua: Forma, constituição, movimentos, phases.
Eclipses, occultações, passagens.
Marés.
Medida de tempo. Calendarios. Cómputo ecclesiastico.
Methodos de observação astronomica. Revisão dos principaes instrumentos. Observatorios, annuarios, ephemerides.
Correcções na observação astronomica: depressão, refracção, parallaxe, semi-diametro.
Cartas e globos terrestres e celestes. Projecções e desenvolvimento.
Problemas fundamentaes da astronomia: indicação dos methodos para determinação das

[63] Em VECHIA e LORENZ (1998, p. 301) aparecem as seguintes indicações de livros para o Programa de 1926 do Segundo Ano: Delgado de Carvalho – Geographia do Brasil. Pinheiro Bittencourt- Compendio de Chorographia do Brasil. Monteiro e Oliveira – Novo Atlas de Geographia, curso médio ou curso superior. Mapas mudos escolares da América do Sul, do Brasil e seus estados e das regiões naturais brasileiras. Veiga Cabral- Chorographia do Brasil.

coordenadas terrestres de um logar, da posição dos astros e da hora.
Noções de historia da astronomia.
Principaes hypoteses cosmogônicas.[64]

Em Vechia e Lorenz (1988, pp 299,300), ao final do programa de ensino de Geografia de 1926 para o primeiro ano do curso secundário, é apresentada a parte prática descrita a seguir:

PARTE PRÁTICA DE GEOGRAFIA

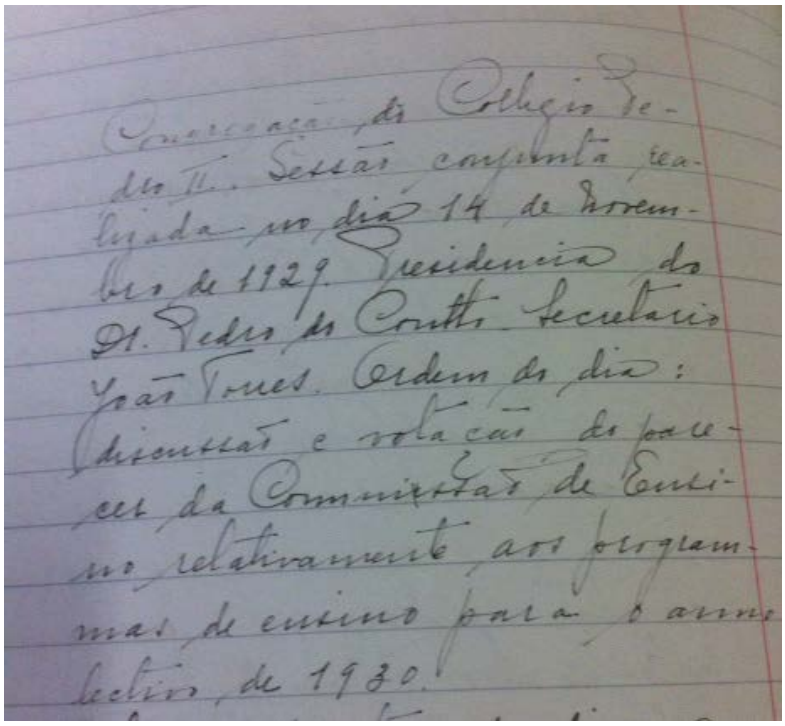
1^0 ANNO

1 Demonstração e experiências sôbre a forma, dimensões e movimentos da Terra (com auxílio de apparelhos adequados e da projecção luminosa).
2 Demonstrações práticas sôbre o systema solar e o Universo (com auxílio de apparelhos adequados e da projecção luminosa).
3 Processos de orientação, uso da bússola.
4 Determinação da latitude e da longitude do Globo, na carta e na Terra. Exercícios.
5 Cartas geographicas. Escalas, exercícios sobre escalas. Das projecções usuaes
6 Representação do relevo do sólo, curvas de nível, normaes.representação de demais accidentes; signaes convencionaes. Diversas especies de cartas.
7 Reproducção de uma carta geographica, ampliação e reducção. Desenho de cartas: rapidos esboços. Rêdes. Manejo do pantographo. Construcção de cartas em relevo.]
8 Leitura de cartas e plantas. Orientação. Avaliação de áreas e distancias. Manejo do curvímetro.
9 Avaliação da declividade. Interpretação dos signaes convencionaes. Exercícios convenientes.
10 Representação graphica de factos geographicos: diagramas e cartogrammas: diagramas e cartogramas. Diversas especies. Construcção.
Estudo pratico dos elementos e factores climaticos; manejo dos apparelhos empregados nesse estudo.
11 a 16 – Estudo pratico de Geographia geral dos continentes (com auxílio de cartas em relevo, cartogrammas e diagrammas, amostras e da projecção luminosa).

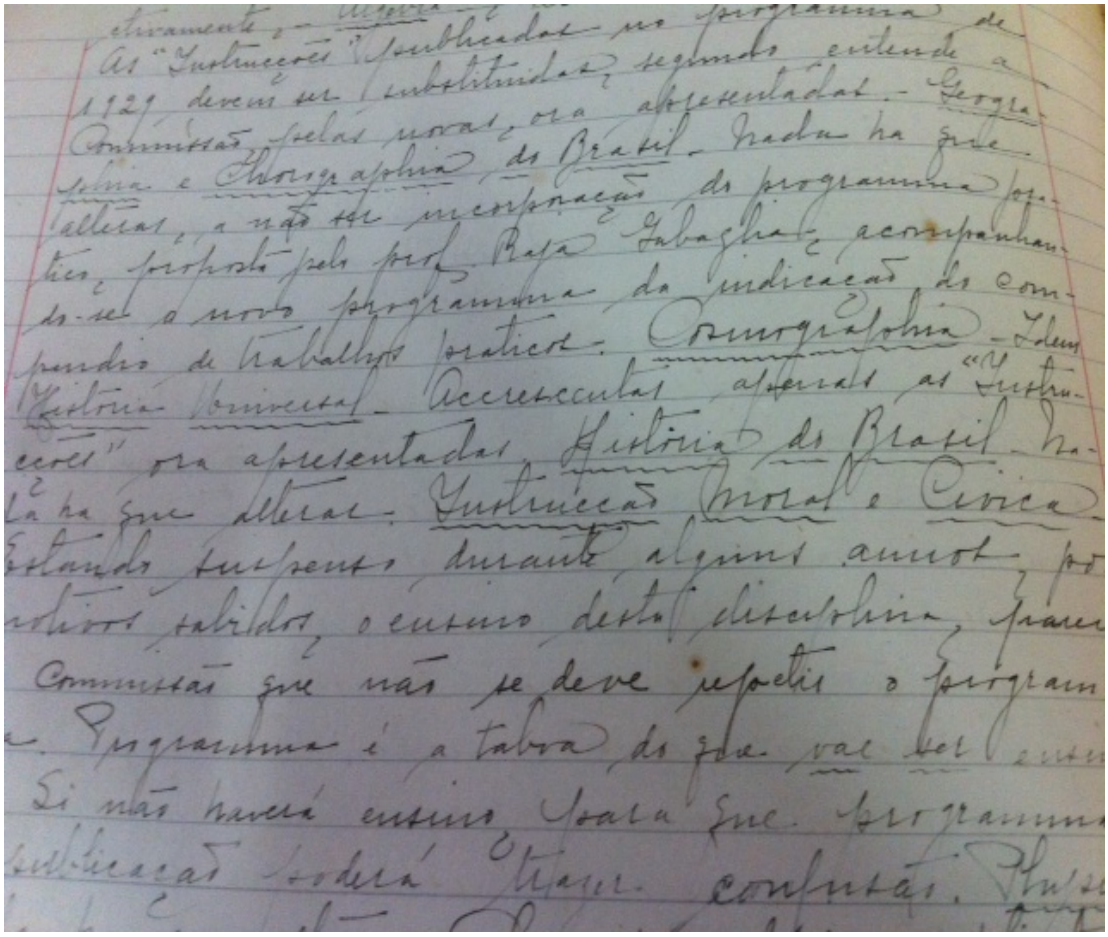
Cabe destacar que essa parte do Programa de Geografia, afinada com a utilidade prática e política atribuída ao ensino da disciplina, foi aprovada em reunião da Congregação do Colégio Pedro II apenas três anos mais tarde, em 14 de novembro de 1929. Através de parecer da Comissão de Ensino e votação sobre os Programas para o ano letivo seguinte, foi decidido que em Geografia, Corografia do Brasil e também em Cosmografia não havia nada do programa de 1926 a ser retirado, a única recomendação seria a incorporação do programa prático proposto pelo professor Raja Gabaglia, acompanhado da indicação de um compêndio de trabalho prático.

[64] O Programa de 1926, referente ao Quinto ano, foi retirado de ROCHA, 2000, pp.14, 15.

Figura 9 - Ata da Congregação do Colégio Pedro II de 14 de novembro de 1929



Congregação do Colegio Pedro II. Sessão conjunta realizada no dia 14 de Novembro de 1929. Presidencia do Dr. Pedro de Coutto. Secretario João Torres. Ordem do dia: discussão e votação do parecer da Commissão de Ensino relativamente aos programmas de ensino para o anno lectivo de 1930.



As "Instrucções" publicadas no programma de 1929 devem ser substituidas, segundo entende a Commissão, pelas novas, ora apresentadas. Geographia e Chorographia do Brasil. Nada ha que alterar, a não ser incorporação do programma por ties, proposto pelo prof. Raja Gabaglia, e acompanhando-se o novo programma da indicação do compendio de trabalhos praticos. Cosmographia. Idem. Historia Universal. Accrescentar, afora as "Instrucções" ora apresentadas, Historia do Brasil. Nada ha que alterar. Instrucção Moral e Civica. Estando suspenso, durante alguns annos, por motivos sabidos, o ensino desta disciplina, parece a Commissão que não se deve repetir o programma. Programma é a tabua do que vae ser ensinado. Si não haverá ensino, para que programma? A publicação poderá trazer confusão. Pulse

A introdução de demonstrações e experiências no Programa do Primeiro Ano revela uma preocupação com o estímulo à curiosidade e a adequação dos assuntos tratados à idade mental dos alunos. Corresponde à apropriação do método intuitivo pela Geografia escolar. Criada no século XIX para aumentar a eficiência do ensino, a nova orientação ajustou-se aos ideais republicanos de formação de um novo cidadão e à concepção do progresso através das descobertas científicas. Pelo método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e percepção do aluno [...]” (REIS FILHO, 1995, p.68 apud SAVIANI, 2013, p.140).

O ensino concreto e ativo defendido pelos Pareceres de Rui Barbosa afinava-se com os princípios escolanovistas da educação como preparação para a vida completa, num contexto em que o incremento da atividade industrial criava novas exigências sociais e, ao mesmo tempo, possibilitava novo mobiliário e materiais didáticos. A mudança na relação com o conhecimento e a nova materialidade escolar, em substituição ao excesso de verbalismo, coadunava-se com a sala de Geografia defendida por Delgado de Carvalho, onde globos, cartas, mapas seriam facilitadores de um ambiente de aprendizagem (COSTA, 2011; ROCHA, 2000).

A indicação de um compêndio de trabalho prático referia-se a uma mudança no papel pedagógico do livro, que deixava de ser utilizado pelo aluno para destinar-se ao professor como “modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (VALDEMARIN, 2004, p.105 apud SAVIANI, 2013, p. 139). Apesar dos avanços em relação a construção de uma Geografia científica, o professor James Braga Vieira da Fonseca declarou que no Programa de Ensino de 1926:

> Firmou-se o princípio que consistia em estudar primeiro os fatores geográficos, para depois conhecer as regiões onde aqueles fatores atuam. Isto era o caminho para uma Geografia compreendida, fugindo à antiga Geografia decorada. Infelizmente notava-se ainda uma grande preocupação em dar aos alunos quantidades de fatos a serem memorizados. Ainda não predominava a noção de que é mais útil que o aluno aprenda a estudar os fatores geográficos que atuam em determinada região, de modo a ter uma compreensão das características da área [...] O bom professor era o que armava o estudante do maior volume de dados informativos, e não o que preparasse o jovem para observar, comparar, relacionar os fenômenos geográficos para chegar a uma conclusão a respeito da área sob interesse. (FONSECA, 1956, p.96)

A educação enciclopédica resistiu, como mostra o comentário, em função da

ausência de recursos necessários às inovações didáticas e das disposições legais sobre o ensino. Segundo Soares (2014), na Reforma Luís Alves – Rocha Vaz havia um item chamado “Polícia escolar” onde eram previstas várias penalidades para os professores. Entre elas destacava-se a perda do pagamento das férias, nos meses de janeiro e fevereiro, para os professores que, no exercício do cargo, não conseguissem cumprir todo o conteúdo programático.

3.2 **O Programa de 1929 baseado em Jean Brunhes**

Em 1929 foi criado, no sexto ano do Colégio Pedro II, um "Curso Complementar de Geografia Social e Econômica", seguindo o Programa abaixo (FONSECA, 1956, p. 69; 70)

1 - Geografia Humana. Relações gerais entre a Geografia Física e a Geografia Humana.
a) O domínio próprio da Geografia.
b) Princípio de atividade.
c) Princípio de conexidade.
2 - Agrupamento e classificação dos fatos da Geografia Humana:
a) Os antecedentes e finalidades da Geografia Humana.
b) Classificação por ordem de complexidade crescente. Das classificações em geral.
3 - Os fatos essenciais da Geografia Humana. Ocupação improdutiva do solo.
4 - Os fatos essenciais da Geografia Humana. A conquista vegetal e animal. Agricultura e pecuária.
5 - Os fatos essenciais da Geografia Humana. Ocupação destrutiva. Devastações vegetais e animais. Exploração das minas.
6 - Das monografias sintéticas da Geografia Humana. Ilhas humanas do deserto do Saara. Os oásis.
7 - Das monografias sintéticas da Geografia Humana. Ilhas humanas nas regiões andinas. Pastagens e rincões de cultura agrícola.
8 - Das monografias sintéticas da Geografia Humana. Os Alpes. As cadeias asiáticas. As estepes da Rússia e da Ásia central.
9 - Das monografias sintéticas da Geografia Humana. Das vias de comunicações e transportes. Fisionomia etnográfica.
10 - Geografia Regional. A etnografia.
11 - Geografia Social. Línguas e religiões.
12 - Geografia da História. O espírito geográfico.
13 - História sumária da Geografia.
14 - Brasil. Fatôres geográficos da colonização. A exploração do litoral.
15 - Brasil. A penetração pelo vale do rio S. Francisco. A criação do gado.
16 - Brasil. A penetração paulistana. As entradas e as bandeiras. A orientação geográfica.
17 - A agricultura e pecuária coloniais. A mineração.
18 - O indígena. Classificação e distribuição geográfica.
19 - Os fatôres etnográficos. O português, o negro e o índio.
20 - Exploração dos recursos animais, vegetais e minerais. Distribuição geográfica.
21 - A agricultura do café, da cana-de-açúcar e do algodão.
22 - A indústria e comércio.
23 - Meios de transporte e comunicações. Navegação transatlântica, costeira, fluvial e lacustre. Portos de Mar.
24 - Estrada-de-ferro. A importância sócio-econômica das estradas-de-ferro. Os troncos ferroviários. A Central do Brasil, sua importância estratégica, política e econômica.

25 - As rodovias. Função econômica. Relações imediatas com as ferrovias. Aviação. [65]

A análise das propostas curriculares revelam aspectos interessantes como é o caso da influência franco-germânica na origem da geografia escolar no Brasil. Embora a estrutura do Colégio Pedro II tenha sido criada tomando como modelo o Colégio Louis Le Grand, da França, não se pode negar a influência alemã. Essa contribuição é ilustrada, por exemplo, pelo programa de ensino adotado em 1929 para o Curso Complementar de Geografia Social e Econômica, destinado aos alunos do sexto ano do ensino secundário que cursariam Engenharia e Direito, com base na obra de Jean Brunhes *"La Géographie Humaine"* publicada em 1910 (FONSECA, 1956).

Apesar de discípulo de La Blache e da animosidade franco-germânica, Brunhes morou na Suíça e foi influenciado pela Antropogeografia de Ratzel. Se até a metade do século XVIII a liderança nas pesquisas geográficas coube a franceses e ingleses, nos cento e cinqüenta anos seguintes os maiores avanços da área ocorreram na Alemanha. E é de um geógrafo alemão a origem do discurso de Brunhes, cuja breve compreensão se faz necessária para análise do Programa de 1929. Em Zeune, as bacias fluviais foram tomadas como as grandes unidades naturais da descrição regional, cujos limites seriam as bordas das montanhas que, além de separar as águas, também seriam os divisores das plantas, animais e tipos humanos. (TATHAM, 1959, p.203).

É dessa lógica que se originam "os cheios e vazios" da superfície terrestre e os rearranjos da paisagem presentes na Geografia de Brunhes, geógrafo católico do College de France que muito influenciou o liberal Delgado de Carvalho[66] e o militante católico Pierre Deffontaines, grandes nomes da institucionalização da Geografia brasileira (MACHADO, 2009; PEREIRA e ZUSMAM, 2000). Com base em Brunhes, Deffontaines inicia a pesquisa universitária no Brasil destacando a importância da Geografia Humana como campo de trabalho, definida por ele como "o estudo das paisagens, pois somente elas poderiam traduzir a importância e atuação do homem sobre a superfície da terra" (MACHADO, 2009, p.85).

---

[65] "LIVRO INDICADO: BRUNHES, "Geographie Humaine", 3ª edição, 1925" (VECHIA e LORENZ, 1998, p.301).

[66] Em Delgado de Carvalho, a influência de Brunhes, numa posição secundária a de Vallaux, ocorreu especialmente em seus estudos de Geografia Política.

O programa de ensino de 1929 tem uma importância singular, tendo em vista que Jean Brunhes pode ser considerado o criador da Geografia Humana e o introdutor da dialética no pensamento geográfico (MOREIRA, 2014, p. 40; MOREIRA, 2011a, p. 29). Entre os clássicos, seu pensamento é o que representa o auge da relação homem-meio, mas com um formato orgânico e não de superposição de camadas como na maior parte das produções intelectuais de seu tempo. Trata-se, na verdade, de uma transição para o discurso da Geografia como o estudo da organização do espaço. Na geografia de Brunhes, o espaço e a paisagem são as formas e a relação homem-meio é o conteúdo, cujo ponto de partida é a relação homem-planta-água. Segundo Moreira , na concepção de Brunhes:

> A partir da forma como ordena o espaço, o homem ordena a forma como a paisagem se torna a configuração empírica do seu habitat, via a destruição da paisagem que organiza o conteúdo da sua relação homem-meio no modo de construção do espaço desse habitat (MOREIRA, 2014, p.14).

Dessa forma, a construção do habitat do homem se faz a partir da lógica de ordem/ desordem do espaço, conferindo a paisagem um papel central na análise geográfica como um dado empírico e visual. Na proposta curricular, foram explicitados os princípios da totalidade, da conexão e da atividade que dão significado aos fatos essenciais da ocupação humana do espaço. Tais fatos produzem uma rearrumação dos arranjos da paisagem (MOREIRA, 2011 a, p.30).

Os fatos da ocupação improdutiva do solo referem-se à arrumação básica do habitat, a partir do traçado das casas-caminhos-cidades; os fatos da ocupação vegetal correspondem às manchas de agricultura e pecuária, os fatos de ocupação destrutiva, referindo-se à industria e mineração (MOREIRA, 2014). A síntese regional é bastante clara no discurso de Brunhes, o que é comprovado pelas monografias sintéticas que constituem habitats formados por esse conjunto de fatos. No programa de 1929, a Geografia Humana do deserto do Saara e das regiões andinas exemplificam esse processo. Há também uma preocupação clara com a formação nacional e a integridade territorial, daí o tema da etnografia e das vias de circulação como as ferrovias e rodovias.

O discurso de Brunhes “antecipa todo o debate ambiental atual, desde o problema do desmatamento ao da água, em suas vinculações com o processo de formação dos espaços” (MOREIRA, 2008, p. 75). Portanto, pode-se afirmar que o

programa de 1929 representou uma geografia de caráter holista já que toda a grade curricular da Educação Básica está presente na leitura da paisagem, semelhante à pintura de uma tela, feita por Brunhes. O jogo de escalas e a lógica da construção/destruição/reconstrução, usados por Brunhes para explicar a montagem do habitat do homem como um sistema de distribuição de localizações, podem subsidiar uma proposta curricular orientada por uma concepção de geografia como ciência das práticas e saberes espaciais (MOREIRA, 2008; 2013).

3.3 **A Reforma Francisco Campos e o Programa de 1931**

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO, SEGUNDO A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Ano	Hora/aula Semanal	ASSUNTO
1	3	Geografia Geral
2	2	Geografia Geral dos Continentes e do Brasil
3	2	Geografia Política e Econômica Geral e do Brasil
4	2	Geografia de alguns Países e Regional do Brasil
5	2	Elementos de Cosmografia, Meteorologia e Climas, o elemento sólido e líquido, e Geografia Comparada da América

Fonte: COLESANTI, 1984, p. 44

Programas de ensino de Geografia instituídos a partir da Reforma Francisco Campos de 1931 (Fonseca, 1956, p. 75 a 87):

Programa da Primeira série (3 horas semanais)

I-Prolegômenos:

Sistema solar. A terra no espaço. A lua. Constelações. Coordenadas da esfera terrestre. Eclíptica. Dia e noite. Estações. Fusos horários.

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, corrente. 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 o relevo e com as águas adjacentes.
e) A vida animal e vegetal sôbre o globo.

III- Práticas de Geografia:

Demonstrações e experiências com o telúrico e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação. Determinação da latitude e longitude. Hora legal. Escalas. Cópias das cartas. Leitura das cartas. Representação gráfica do relevo. Dados estatísticos.

Programa da Segunda série (2 horas semanais)

I-Geografia Geral dos Continentes:

Posição. Limites. Dimensões comparadas. Aspectos do rêlevo 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). Relêvo e classificação dos sistemas e maciços. O Atlântico Sul. Litoral: Morfologia e descrição. Climas; Tipos e exemplos especiais. Hidrografia.

III-Práticas de Geografia:

Experiências relativas às formas do relevo. Formação experimental de chuvas. Demonstrações da ação das águas sôbre o modelado terrestre.

Programa da Terceira série (2 horas semanais):

I-Geografia Política e Econômica:

Populações e raças. Línguas e religiões. As migrações e a civilização. Colonização. Formação de cidades. As capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimentícias (trigo, arroz, milho, café, cacau, chá, açúcar e vinho). Plantas industriais (algodão borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes,peles,couros,lã, sêda. Explorações minerais (carvão, petróleo, ferro e outros metais).Utilização das fôrças naturais.

II-Geografia Política e Econômica do Brasil :

Populações, grupos étnicos, elemento europeu. Colonização. Recenseamentos: Os Estados e o Distrito Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais de agricultura: café, cacau, açúcar, algodão. O gado. Indústrias extrativas: Borracha, madeira, mate, manganês. Viação férrea e rodoviária. Navegação. Comércio exterior.

Programa da Quarta série (2 horas semanais)

I-Geografia dos Principais 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 econômica que mais 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 colônias.
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 econômica).
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 econômicos e sociais da atualidade, assim como da sua evolução histórica.Brasil setentrional,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).

Programa da Quinta série (2 horas semanais):

I-Elementos de Cosmografia:

O Sistema Solar: Leis de Kepler, de Newton e de Bode. Planêtas. 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 umidade 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 relêvo do solo; feições principais. Erosão e tectônica. 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.
Relêvo vulcânico. Distribuição e classificação dos vulcões. Relêvo glaciário. Relêvo desértico. O litoral. Tipos de costas. Os recifes.

IV- O Elemento Líquido:

Os oceanos e os mares. Relêvo submarino. Água do mar : salinidade e temperatuira. Vagas , correntes e 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, relêvo e litorais dos continentes americanos. Vegetação e recursos naturais. Zonas fisiográficas. Etnografia e populações: distribuição e densidades; dados estatísticos comparativos.

Programa de Geografia para o Curso Complementar – Curso Jurídico[67]:

Parte Teórica:

1- Geografia. Seu conceito e evolução histórica.
2- Da Geografia Física e Geografia Humana.
3- A noção de região geográfica. Grandes zonas climáticas da Terra.
4- Geografia Botânica e Zoológica. Grandes zonas. Relações entre os mundos botânico e zoológico.
5- Geografia Humana. Classificação dos fatos antropogeográficos.
6- Distribuição da população da terra. O ecúmeno.
7- Raças e povos. Línguas e religiões: distribuição geográfica.
8- Das habitações humanas.
9- Das aglomerações humanas. Vilas. Cidades.
10- Da alimentação e do vestuário do homem, nas diversas áreas geográficas.
11- Dos gêneros de vida: seu conceito antropogeográfico.
12- Geografia Política: A noção geográfica do Estado.
13- Das fronteiras.]
14- Das capitais.
15- A exploração racional do globo; o conceito de civilização.
16- Geografia Econômica. Atividades fundamentais do homem. A colheita, a caça, a pesca. A criação. Agricultura e indústria.
17- A circulação na Terra; as estradas e as vias de comunicação. O transporte, suas modalidades. Comércio e sua expansão.
18- A vida econômica do globo. Produtos industriais, fontes de energia. Dados e estatísticas na economia mundial.
19- Brasil. Fatôres geográficos da colonização. A exploração do litoral.
20- Brasil. A penetração pelo Vale do rio São Francisco. A criação do gado.
21- Brasil. A penetração paulistana. As entradas e bandeiras. A orientação geográfica.
22- Brasil. A agricultura e a pecuária. A mineração.
23- Brasil. O indígena. Classificação e distribuição geográfica.
24- Brasil. Os fatores etnográficos. O português, o negro e o índio.
25- Brasil. Exploração dos recursos vegetais, animais e minerais. Distribuição
26- Brasil. A agricultura do café, da cana-de-açúcar e do algodão.
27- Brasil. A indústria e o comércio.
28- Brasil. Meios de transporte e comunicações. Navegação transatlântica, costeira, fluvial e lacustre. Portos de mar.
29- Brasil. Estradas de ferro. Os troncos ferroviários. A Central do Brasil, sua função estratégica, política e econômica.
30- Brasil. As rodovias. Função econômica. Relações imediatas com as ferrovias. Aviação.

Parte Prática :

Construção de diagramas de fatos da Geografia Humana e da Geografia Econômica.
Cartogramas econômicos.

Programa de Geografia para o Curso Complementar – Curso de Engenharia[68]

A) **Geofísica:**

---

[67] O curso tinha a duração de dois anos e a Geografia aparecia apenas no segundo (FONSECA, 1956, p. 80).

[68] O curso tinha a duração de dois anos e a Geografia aparecia apenas na primeira série. As aulas eram distribuídas em quatro aulas semanais e divididas em duas seções : Geofísica e Cosmografia (FONSECA, 1956).

A Terra. Geomorfologia. Relêvo terrestre e sua distribuição; rêde pentagonal e sistema tetraédrico. Isostasia. Movimentos epirogênicos. Deslocamentos dos continentes. A crosta terrestre; sua constituição; caracteres de elasticidade, de condutibilidade elétrica.
Determinação da gravidade, fórmulas de Clairaut, pêndulo reversível.
Determinação do achatamento terrestre.
A densidade da Terra e a constante gravitação, métodos clássicos.
Sismologia. Sismógrafo. Rigidez do globo; núcleo central. Propagação de ondas.
Oceanografia. Relêvo submarino. Estudo físico e químico da água do mar. Correntes oceânicas.
Marés. Teoria elementar. Predição das marés.
Meteorologia. A atmosfera; forma, dimensões,composição. Pressão e temperatura atmosféricas, suas variações. Ciclones e anticiclones. Circulação geral da atmosfera. Eletricidade atmosférica;variações diurnas; descargas. Efeitos da ionização, meteoros cósmicos, superfície da Terra. Linhas isogônicas e isodinâmicas. Mapa isogônico do Brasil. Variações diurna e secular da declinação. Instrumentos de medida. Tempestades magnéticas.
Prospecção do solo. Noções sôbre os principais métodos geofísicos.

B) **Cosmografia**

Classificação sumária dos astros. Principais dados cosmográficos sôbre o sistema solar (formas, dimensões e distâncias médias). Constelações. Diâmetros aparentes. Valores relativos ao sistema solar.
Paralaxe diurna. Paralaxe ânua, distâncias estelares, ano-luz, parsee.
Paralaxes e distâncias das estrelas mais próximas. Diâmetros aparentes das estrelas.
O sistema “fixo” de preferência. Lei da inércia. Existência das estrelas chamadas fixas. Triedros de Galileu.
Princípio astronômico da medida do tempo. A rotação da Terra. Pêndulo de Foucault.Princípio da invariabilidade da rotação terrestre como base da medida do tempo. Velocidade de um ponto da superfície da Terra devido à sua rotação.
Leis de Kepler. Dados numéricos relativos aos diversos planêtas (sexi-eixos, excentricidades). Caráter sensivelmente circular e uniforme do movimento heliocêntrico; velocidades orbitais médias.
Noções de trigonometria esférica.
Planos fundamentais. Eclíptica, sua aproximada invariabilidade. Movimento Aparente do Sol. Passagem pelos signos do zodíaco.Palano Sol Plano do equador, equinócio verdadeiro, obliqüidade da eclíptica.
Precessão e nutação. Equinócio médio e precessão dos equinócios, sua ordem de grandeza. Movimento secular cônico do eixo da Terra.
Componentes lunar e solar na nutação; sua amplitude e período. Elipse de nutação.
Coordenadas equatoriais celestes e coordenadas eclípticas. Mudança de equinócio médio. Correlações de nutação. Noções sôbre a transformação entre os dois sistemas de coordenadas.
Ano sideral e ano trópico, relações entre as duas unidades, valores em dias.
Período de revolução dos diversos planêtas.
Gravitação newtoniana. Noções sôbre as fôrças centrais e lei das áreas. Lei de Newton. Noções sôbre o movimento eclíptico e o movimento parabólico.(Periélio, afélio, anomalias, equação do centro, médio movimento). Variação da velocidade arbitral; caso dos cometas de órbita alongada.
A Terra. Gravidade terrestre, vertical, latitude. Eclipsóide terrestre, dimensões, achatamento. Comprimentos do grau em meridiano e paralelo.
Geóide. Coordenada geográficas.
Coordenadas horizontais. Emprego de Teodolito. Coordenadas equatoriais, locais. Círculo meridiano. Pêndulo e cronômetros. Equatorial.
Medida do tempo. Tempo sideral. Tempo solar verdadeiro. Comparação do dia sideral e do dia solar verdadeiro. Tempo médio. Equação do tempo, sua variação. Hora civil. Diferença entre dois lugares. Hora legal. Datas. Estações do ano. Variabilidade da duração dos dias. Caso das regiões polares. Efeitos climatológicos.
Calendário. Ano civil. Calendário Juliano. Deslocamento secular das estações nesse calendário. Correção gregoriana. Definição astronômica do início de cada ano. Período Juliano.
Movimento diurno. Elevação do pólo, a estrela polar, o Octantis[69]. Caráter transitório das estrelas polares. Fórmulas e problemas elementares sôbre nascer e ocaso,culminações. Avanço diurno das constelações.

[69] Estrela da constelação Octans, próxima ao Pólo Celeste Sul.

Refração astronômica. Constante de refração. Refrações médias,tábuas de refração. Correção de refração nos problemas de movimento diurno. Disco aparente do Sol e da Lua. Crepúsculo. Noções sobre a aberração astronômica.
A Lua. Dados sôbre a órbita e suas variações. Revoluções lunares. Fases. Nascer e ocaso, retardação diurna. Rotação e vibração.. Constituição física. Eclipses do Sol e da Lua. Ocultações. Previsão aproximada.
Movimento aparente geocêntrico dos planetas.
Súmula cosmográficasôbre cada planeta e seus satélites.
Cometas. Descrição, dimensões,constituição física. Órbitas. Notícias sôbre os principais cometas observados.Estrêlas cadentes.
Posições médias e aparentes das estrelas. Movimentos próprios, valores mais notáveis. Catálogos de estrelas. Mapas celestes. Velocidade radial; emprêgo do espectroscópio. Translação do sistema solar.
Noções gerais sôbre os métodos correntes de determinação das coordenadas geográficas. Efemérides astronômicas. Emprêgo do teodolito.
Noções sôbre determinação e conservação da hora.
Espectroscopia e fotometria estelares. Deslocamento das raias.
O Sol. Composição química. Constituição interna. Cromosfera, protuberâncias, coroa. Manchas. Irradiação, temperatura dos planetas.
Estrêlas. Brilho e grandeza. Número e distribuição. Velocidade radial. Constituição e evolução.]
Estrêlas. Brilho e grandeza. Número e distribuição. Velocidade radial.Constituição e evolução.
Estrêlas duplas. Noções, determinação e suas órbitas. Estrêlas múltiplas. Estrêlas variáveis. Variáveis periódicas; as cefeidas. Estrêlas novas.
Aglomerados. Tipos diversos. Principais aglomerados.
Via Láctea. Forma e dimensões. Plano galático.
Nebulosas. Diversos tipos. Nebulosas mais notáveis.
Noções sobre as hipóteses cosmogônicas.

O programa de 1931 revela uma concepção de geografia como ciência de síntese dos fenômenos naturais e humanos, numa perspectiva corológica baseada no método comparativo de Ritter (busca de relações existentes dentro de uma região individual). A abordagem regional dá ao discurso geográfico uma unidade, capaz de garantir o *status* de ciência, numa tentativa de eliminar a querela entre ciência física ou humana (LEAL, 2009). A partir das influências das concepções de Kant e dos estudos sistemáticos de Humboldt e Ritter são reforçados aspectos defendidos pelo ‘escolanovista’ Delgado de Carvalho e já oficializados pela proposta aprovada na Congregação do Colégio Pedro II em 1925: a importância da relação homem-meio e os princípios de descrição, localização espacial, distribuição, classificação e comparação dos fenômenos como fundamentos da ciência geográfica.

Elaborada num período de grande efervescência no ambiente educacional, visto que antecede em apenas um ano o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Reforma Francisco Campos (1931) teve o mérito de estabelecer o currículo seriado, a freqüência obrigatória e a exigência da conclusão do nível

secundário para ingresso no ensino superior. O curso secundário foi dividido em 2 níveis: o curso ginasial ,de cinco anos, e o curso complementar , de apenas dois anos e subdividido em pré- jurídico, pré-médico e pré-politécnico, destinados, respectivamente, à preparação para os cursos superiores de Direito; Medicina, Odontologia e Farmácia; carreiras de Engenharia e Arquitetura . A reforma de 1931 propunha equiparar todos os colégios secundários oficiais e instituições privadas ao Colégio Pedro II, mediante inspeção federal.

A respeito do Programa de Ensino de Geografia desse período, Fonseca comentou que:

> [...] A chamada escola nova, ou escola ativa, com a grande preocupação pelo desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do aluno, forçou a revisão do ensino de modo a restringir um pouco as atividades puramente informativas de conhecimentos científicos para que pudessem os professores orientar o ajustamento de seus alunos ao meio físico, social e moral [...] O estudo simultâneo do Brasil e das partes do mundo ainda não deixava oportunidade para as atividades normais da aprendizagem [...] Os programas foram aos poucos sendo melhorados, mas a preparação de professores, com formação adequada, não seguiu no ritmo desejável.
> Já no Curso Complementar [...] Os programas do curso jurídico estavam muito bem dosados, possibilitando uma cultura geográfica bastante relacionada com os agrupamentos humanos. O interesse pela matéria era justificado pelas relações evidentes e imediatas para o curso a seguir na Universidade. A parte de Engenharia não apresentava igual equilíbrio. O volume de elementos científicos era exagerado, entrando em detalhes da aplicação remota para estudantes. (FONSECA, 1956, p.98)

Assim, na prática, o caráter de preparação para o ensino superior ainda era muito forte no nível secundário. A integração entre os pressupostos do escolanovismo e de uma geografia científica nascente ficam evidentes na função da geografia na escola secundária delineada pela Reforma Francisco de Campos em 1931:

> O ensino da Geografia, unido ao das Ciências Físicas e Naturais tem por objetivo o conhecimento do meio ambiente de que dependem as sociedades humanas. Compete-lhe, assim, dar a conhecer, a princípio, a estrutura física da Terra, o relevo do solo, o litoral, o clima, a hidrografia, os recursos naturais. Cuidará, depois, em correlação com o ensino da História, de apreciar a repartição dos homens, as raças, as línguas, as religiões, os costumes, a organização econômica e política. Estudará também a relação do homem com a Terra, os produtos naturais, a agricultura, a indústria, as vias de comunicação e o comércio. Em conexão com a Astronomia e a Física, tratará da posição da Terra no Universo. Utilizar-se-á sempre dos mapas como os mais importantes de seus meios de expressão.
> Terá sempre em vista ministrar ao aluno o conhecimento dos recursos e das necessidades do Brasil. (FONSECA, 1956, p.72)

A transcrição feita evidencia a força do nacionalismo, num contexto de ascensão dos interesses da burguesa industrial brasileira representada pelo início da Era Vargas (1930-1945). Para compreender a função da educação no governo Vargas, vale considerar o quadro político internacional e as correntes ideológicas que agitavam esse cenário mundial. Getúlio, apesar de ter apoiado os Aliados durante a Segunda Guerra, se identificava com os governos totalitários que adentravam a Europa; suas ações políticas foram a expressão disso. Ao adotar um modo de governo populista, Vargas tornou-se uma figura mítica na política brasileira, pois ao passo que ficava conhecido como "pai dos pobres" marcava seu governo com a censura e a repressão. A educação atuou como ferramenta politico-ideológica, tendo um espaço expressivo na Constituição de 1934 que estabeleceu, entre outras medidas, o ensino primário integral e gratuito.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia na escala do Brasil-nação cumpria um importante papel, pois o país era:

> [...] tratado a partir de uma nova perspectiva regional, delimitada pela fisionomia da superfície terrestre, fisionomia que também é fruto da ação do homem sobre a paisagem, a qual transcendia os limites territoriais estabelecidos pelos poderes regionais oligárquicos e possibilitava a realização do projeto tão desejado pelo Governo federal: a construção da identidade nacional (MACHADO, 2009, p.90).

A proposta de divisão em regiões naturais manteve-se a mesma do Programa de 1926 e a parte prática foi ampliada, aparecendo na Primeira e Segunda séries do ginasial e também no Curso Complementar- Curso jurídico. No Programa do Curso Complementar para o Curso de Engenharia há uma ênfase na Geografia matemática, privilegiando o ensino das ciências físicas e biológicas em decorrência do clima entre guerras. Já se verifica no Programa de 1931 uma reação neokantiana à fragmentação excessiva do positivismo, que vai traduzir-se nos itens Geografia Física e Geografia Humana. Há ainda uma preocupação com as políticas de integração territorial, observadas nos estudos sobre a interiorização do povoamento no Vale do São Francisco e em São Paulo; definição de fronteiras; uso do solo; vias de circulação. A formação nacional também é contemplada através do estudo etnográfico, numa abordagem que reforça o mito da democracia racial no Brasil. Enfim, trata-se de um programa bastante extenso, onde há uma pluralidade de influências intelectuais como Vidal de La Blache, Ratzel,

Brunhes.

O aumento do número de matrículas a partir dos anos 1930 foi também acompanhado de altas taxas de evasão e repetência e de grandes dificuldades na formação dos professores. O fracasso do sistema educacional vigente e o quadro político do Brasil determinaram uma nova Reforma do Ensino em 1942, liderada pelo novo Ministro da Educação Gustavo Capanema. Desde o início da ditadura civil do Estado Novo (1937-1945), o movimento da Pedagogia Nova havia sido desmobilizado pelo governo que aproximou-se da vertente católica.

A Constituição de 1937 estabeleceu que a intervenção do Estado fosse suplementar à ação da iniciativa privada, ou seja, no caso de falta de recursos necessários à educação dos jovens em instituições particulares, o Estado deveria provê-los por meio da fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus. Dessa forma, a ideia da educação como dever do Estado adquiria um caráter supletivo.

3.4 **A Reforma Gustavo Capanema e os programas de 1942 e 1951**

A partir das pesquisas realizadas em Vechia e Lorenz (1988); Fonseca (1956) e Colesanti (1984) não foram percebidas diferenças significativas na seleção e organização de conteúdos dos Programas de Ensino de Geografia de 1942 e 1951 adotados pela Congregação do Colégio Pedro II, ambos no contexto da Reforma Gustavo Capanema. Uma próxima reforma do ensino só aconteceria em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.[70]

Em relação aos debates no campo da educação, cabe realizar algumas considerações acerca do confronto entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia tradicional, representada especialmente pelo movimento católico, considerando a apropriação política do discurso geográfico e a diversidade de opiniões no interior da Congregação do Colégio Pedro II e nos recém-criados espaços institucionais da ciência geográfica.

[70] A Lei 4024/61 entrou em vigor no ano seguinte ao da sua promulgação.

Com o início da Era Vargas, sobretudo durante o Estado Novo, há uma “derrota do movimento renovador” por causa do pacto entre a Igreja e o Estado brasileiro. A aproximação iniciada por Francisco Campos no início da década de 1930, torna-se ainda mais estreita quando Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação. Segundo Saviani (2013, p. 271), o período entre 1932 e 1947, inserido no recorte temporal do presente trabalho, corresponde a um equilíbrio, ainda que marcado por momentos de tensão, entre renovadores e conservadores católicos. A fase seguinte, que se estende de 1947 a 1961, teve o predomínio da Pedagogia Nova.

O equilíbrio existiu porque a derrota dos renovadores precisa ser relativizada, na medida em que vários adeptos do Escolanovismo, como Delgado de Carvalho, por exemplo, assumiram cargos técnicos em órgãos estatais. Essa aparente ambigüidade se explica em função do projeto de “modernização conservadora” que marcou a política brasileira pós-Revolução de 1930. A esse respeito, Saviani lembra que :

> Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica [..] 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, 2013, p.271).

Nesse período, as transformações epistêmico-didáticas na Geografia como disciplina escolar, num diálogo constante com as grandes mudanças estruturais do país e com a institucionalização do campo geográfico, também seguiram a lógica da “modernização conservadora” e atuaram como instrumentos de ação política. A análise dos programas de ensino de 1942 e 1951 evidencia a passagem do discurso holista, da geografia dos fundadores e dos clássicos, para uma estrutura em camadas que, a partir da separação dos Cursos de História e Geografia na Universidade do Brasil, em 1955 e do Congresso da União Geográfica Internacional (UGI), em 1956, torna-se cada vez mais fragmentada (MOREIRA, 2014).

O ENSINO DA GEOGRAFIA NO CURSO SECUNDÁRIO, SEGUNDO A REFORMA GUSTAVO CAPANEMA (1942)

ANO	HORA/AULA SEMANAL	ASSUNTO
1^0 Ciclo (Ginasial)		
1	3	Geografia Propedêutica e Geografia dos Continentes e Oceanos.
2	3	Geografia Humana dos Continentes e Países.
3	3	Geografia Geral do Brasil.
4	3	Geografia Regional do Brasil
2^0 Ciclo (Colegial)		
1	4	Geografia Física e Humana.
2	4	Geografia das Grandes Potências.
3	4	Geografia Geral do Brasil.

Fonte: COLESANTI, 1984, p. 48.

Com a Reforma Capanema (1942), negociada por vários setores da sociedade, o ensino secundário passou a ser organizado em dois ciclos: o ginásio, em 4 anos, e o colegial, em três anos. A introdução da disciplina Moral e Cívica no currículo revela a preocupação com o nacionalismo patriótico. Assim, a tarefa de construir um discurso da nação não foi imputada apenas aos professores de Geografia (COLESANTI, 1984).

Programas de Ensino da Reforma Gustavo Capanema de 1942 (Fonseca, 1956, p. 91/93)[71]

Programa da Primeira Série:

Geografia Física e Humana:

I - A Terra no espaço.
II -Estrutura da Terra.
III -Os grupos humanos.
IV -A circulação.
V - A agricultura e a pecuária.
VI -Indústria e comércio.

[71] Os programas de ensino de 1942 aparecem mais detalhados em COLESANTI, 1984, pp. 50,51.

Programa da Segunda Série:

Geografia Geral:

I - Os Continentes. As regiões polares.
II - A América do Norte.
III - A América Central e as Antilhas.
IV - A América do Sul. Países andinos.
V - A Argentina. Paraguai e Uruguai.
VII - A Europa Setentrional.
VIII -A Europa Ocidental.
IX - O Egito. Partilha do Continente Africano em Colônias Europeias.
X - A Ásia Oriental.
XI - A Ásia Meridional e Ásia Ocidental.
XII - A Áustrália e Malásia.

De cada um dêsses itens se fará o seguinte estudo:

a) Estrutura fisiográfica.
b) Regiões naturais.
c) Populações, raças, línguas e religiões.
d) Cidades principais e recursos econômicos.

Programa da Terceira Série

Geografia Física e Humana do Brasil:

I-O espaço Brasileiro.
II-A população brasileira.
III- Organização política e administrativa
IV- Circulação. Sistema de viação.
V- A produção agrícola.
VI- Produção animal e mineral.
VII- Indústria e comércio

Programa da Quarta Série

Geografia Regional do Brasil:

I-Divisão regional. Conceito de região natural As regiões brasileiras.
II-A população brasileira.
III- Organização política e administrativa
IV- Circulação. Sistema de viação
V- A produção agrícola.
VI- Produção animal e mineral
VII-Indústria e comércio.

Programa para o Curso Colegial
(Clássico e Científico)

Programa da Primeira Série:

I - A ciência geográfica.
II - A Terra no espaço.
III - A atmosfera.
IV - A hidrografia.
V - O relêvo.

Programa da Segunda Série:

I - América Meridional e América Setentrional.
II - A Comunidade Britânica.
III - O Continente Europeu.
IV - A China e o Japão
V - O Indostão. Pérsia. Ásia Menor. Egito.

Programa da Terceira Série:

I - Posição geográfica do Brasil. Fronteiras.
II - Fisiografia do Brasil.
III - Desenvolvimento econômico.
IV - Circulação.
V - Indústria e comércio.

Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira 1951 (VECHIA e LORENZ, 1998, p.)[72]

Geografia Geral

Curso Ginasial

Primeira Série

Geografia Física e Humana.

I- A terra no espaço.
II- Estrutura da Terra .
III- Os grupos humanos.
IV- A circulação.
V - A agricultura e a pecuária.
VI -Indústria e comércio.

Segunda série

Geografia Geral
I -Os continentes. As regiões polares.
II-A América do Norte.
III- A América Central e as Antilhas.
IV- A América do Sul. Países Andinos.
V-A Argentina. Paraguai. Uruguai.
VI- A Europa Setentrional.
VII-A Europa meridional.
VIII-A Europa Ocidental .
IX-O Egito. Partilha do continente africano em colônias europeias.
X-A Ásia Oriental.
XI-A Austrália e Malásia.

a) Estrutura fisiográfica
b) Regiões Naturais
c) Populações, raças, línguas, religiões.
d) Cidades principais e recursos econômicos.

Terceira Série

I-O espaço brasileiro
II- A população brasileira.
III- Organização política e administrativa.
IV- Circulação. Sistema de viação .
V-A produção agrícola.
VI - Produção mineral e animal.
VII- Indústria e comércio.

Quarta Série

---

[72] Segundo o professor James Braga de Vieira da Fonseca (1956, p. 88), na década de 1950 “As Faculdades de Filosofia, que preparam novas gerações para o magistério, não são ainda suficientes para suprir as necessidades sempre crescentes resultantes da ampliação da rêde escolar”. Faz uma crítica ao caráter dos concursos de professores da época ao afirmar que não exigiam dos candidatos a “ demonstração de capacidade de organização de um bom plano de curso, de unidades didáticas, de técnicas de preparação de exercícios de fixação de aprendizagem, critérios de seleção de material didático, manejo de classes, etc”. Assim, afirma o autor, a “maioria do corpo docente é ainda autodidata, sem formação pedagógica organizada (...) Professôres improvisados logicamente escudam-se nos compêndios para a preparação de suas aulas. Daí o estudo da Geografia ser muito livresco, informativo, em vez de prático, produto de observação direta”.

Geografia Regional do Brasil

I- O Conceito de região natural. As regiões brasileiras.
II- Região Norte.
III Região Nordeste.
IV Região Leste.
V Região Meridional.
VI Região Centro - Oeste.

O estudo de cada região obedecerá aos seguintes itens :
a) Descrição fisiográfica.
b) Povoamento.
c) Divisão de Estados.
d) Recursos Econômicos.
e) Circulação.

Curso Clássico e Científico

Primeira Série

I A ciência geográfica .
II A Terra no espaço.
III A atmosfera.
IV A hidrografia.
V O relevo.

Segunda Série

I -América Meridional e Setentrional.
II- A comunidade Britânica .
III- O continente Europeu.
IV -A China e o Japão.
V- O Indostão. Pérsia. Ásia Menor. Egito.

Terceira Série.

I- Posição geográfica do Brasil. Fronteiras.
II- Fisiografia do Brasil.
III- Desenvolvimento econômico.

IV - Circulação.
V - Indústrias e Comércio

Para ir além dos programas de ensino de Geografia, Vechia e Lorenz (1988) mostram que o currículo de 1951 incluía áreas como Mineralogia e Geologia, cujos temas são bastante representativos do momento de aceleração industrial então vivido pelo país. Segue abaixo parte desses conteúdos.

Mineralogia e Geologia (VECHIA e LORENZ, 1988, p. 303)

Curso Clássico (Terceira série)_

Origem das rochas. Noção sumária dos Sistemas Cristalinos.

Riqueza mineral do Brasil. Estudo dos principais minerais úteis de valor econômico e estratégico. Rochas; aspectos estruturais microscópicos; aplicações e valor econômico. Principais jazidas minerais no Brasil.
A metalurgia e, em particular, a siderurgia no Brasil. Problema do petróleo e do carvão.
Agentes geológicos diverso. A erosão e importância do problema no Brasil. Constituição interna da terra.
O passado da terra. Estratigrafia. Valor dos fósseis.

Se ao longo dos anos 1920 e 1930 os principais atores da sistematização da concepção moderna de Geografia no Brasil foram um cientista político, um engenheiro e um advogado, a partir das décadas seguintes os quadros técnicos do CNG e o magistério começaram a ser cada vez mais ocupados por geógrafos formados nas universidades brasileiras. A profissionalização do campo geográfico e sua utilização cada vez maior para fins de planejamento terá repercussões sobre o ensino da disciplina. Nos programas de 1942 e 1951 é possível perceber ainda a fase da relação homem-meio, porém cada vez mais numa estrutura de sobreposição que arruma a natureza, o homem e a economia. A orientação dada nos programas no sentido de que o estudo de cada região deve considerar os mesmos itens, como fisiografia, povoamento, economia e circulação, pressupõe a existência “de uma estrutura invariável de sociedade [...] seja qual for o seu modo de produção, a sociedade não se altera em sua forma de organização geográfica” (MOREIRA, 2015, p.111).

> Filha de uma conjuntura de divisão técnica do trabalho, a especialização setorial profissionaliza o geógrafo, mas o desintegra, guetiza e divide. E oculta que a real espacialidade do geógrafo é o estudo diferencial das situações contextuais do espaço. E que é pelo mapa das situações que ele se identifica no parâmetro dos espelhos, se põe e dialoga nas fronteiras”. (MOREIRA, 2009, p.43).

Buscar as origens da estrutura N-H-E é investigar como se constituíram as dicotomias presentes no discurso da geografia como ciência e como disciplina escolar. Moreira (2011b) afirma serem holistas as ideias de Humboldt e Ritter, inseridos no contexto do Iluminismo e do Romantismo e considerados os reais precursores da geografia moderna. O autor também considera que Vidal de La Blache, Ratzel e Brunhes tinham uma visão integrada da geografia. Se esses autores estabeleceram as matrizes clássicas do pensamento geográfico, como explicar as oposições geografia geral/geografia regional e geografia física / humana? Cabe, portanto, um retrospecto histórico para situar a origem desses antagonismos segundo a perspectiva defendida por MOREIRA (2006).

> Por algum tempo o esquema N-H-E se sustenta na unidade da Geografia Regional, bem como no formato mais estruturado que lhe trazem a edição dos manuais. São discursos de relação homem-meio que buscam reforçar a presença das camadas humanas em sua relação com camadas físicas cada vez mais alteradas pela fluidificação técnica da base de sítio. Acresce que o N-H-E é também uma estrutura afetada pelo avanço da própria fragmentação que lhe dá origem [...] (MOREIRA, 2014, p.76).

Para Moreira (2011b), a junção dos arquétipos estraboniano e ptolomaico por Varenius no séc. XVII constitui o embrião do esquema N-H-E, consolidado por Emmanuel de Martonne - Vidal de La Blache. Nascido no período da modernidade industrial, esse modelo teórico-metodológico deriva da “geografia da civilização” de clássicos como Vidal de La Blache, Reclus e Ratzel. Ainda se faz muito presente no cotidiano da escola.

A geografia da segunda metade do século XIX distingue-se pela crítica ao discurso unitário e pela fragmentação generalizada que resulta num número crescente de geografias sistemáticas a partir da fronteira com outras ciências. Baseando-se na estrutura em pirâmide do sistema de ciências do positivismo e na mecânica de Isaac Newton, cada uma das geografias setoriais define seu objeto e método próprios e ocorre uma mudança no conceito de homem e natureza: o homem agora excluído da natureza e esta reduzida a uma coisa física. Abandona-se o conceito de região e a concepção espacial da geografia. Diante das críticas ao holismo da fase anterior e de ideias equivocadas a respeito da obra de Humboldt e Ritter, ocorre *a separação entre a geografia física sistemática e a geografia humana regional,* sendo a primeira considerada inicialmente mais importante.

Entretanto, paralelamente a essa especialização dos saberes, verifica-se uma reação ao reducionismo positivista no interior do próprio paradigma da razão fragmentária, motivados pela influência do organicismo de Darwin e por um movimento de retorno ao discurso unitário de Kant. O resultado é o surgimento das geografias sistemáticas também no campo dos estudos do homem. O neokantismo, que marca essa fase, rejeita o naturalismo positivista e o idealismo da filosofia clássica alemã, propondo o restabelecimento do conceito de região e um retorno a Ritter, expressos na aglutinação das geografias setorial-sistemáticas em três (3) grandes campos já explicitados anteriormente: a geografia física, a geografia humana e, por extensão, a geografia regional.

> [...] enquanto as ciências se fragmentam, abandonando o projeto humanista renascentista e iluminista do olhar sobre o mundo como o modo do homem ver-se a si mesmo, de que o discurso holista-romântico de Humboldt e Ritter é uma expressão clara, a geografia tenta fragmentar-se, mas manter-se também integralizada. Se em plena pulverização positivista neokantiana ela escolhe lançar-se nessa ambigüidade de ser e não ser razão fragmentária e razão unitária ao mesmo tempo, não é, pois, por uma dificuldade propriamente intrínseca , mas por contingência de ser uma forma de saber que desde Estrabão e Ptolomeu se fundamenta justamente no propósito de se ver como um olhar de mundo reflexivo-crítico, antes que pragmático-tecno-especialista, reagindo a cair no exclusivismo do paradigma fragmentário no qual as demais formas de saber caem sem mais pretender. Sua natureza de uma forma de olhar o mundo pelo todo, é isso o que no fundo explica sua opção pelo ambíguo (MOREIRA, 2014, p.31).

É interessante notar que essa divisão da geografia foi uma tentativa de evitar uma fragmentação ainda maior, situada no contexto da mundialização da economia industrial. Essa fase, chamada por Mandel (1972) de *capitalismo avançado,* cria a necessidade de maior conhecimento dos territórios coloniais: não só de suas características físicas, mas também dos costumes e modos de vida dos diferentes povos. O imperativo desse período explica a visão de totalidade recuperada pelo neokantismo e o nascimento do conceito da geografia como ciência de síntese. A descrição da paisagem permanece como método, tendo agora por finalidade uma análise geográfica pautada na relação homem-meio.

Portanto, na concepção do professor Ruy Moreira a origem da estrutura N-H-E representou uma estratégia de integração dos saberes geográficos diante da pulverização do conhecimento produzida pelo positivismo, por isso defende o retorno aos clássicos como proposição metodológica para a superação desse esquema. Como afirma o próprio autor:

> A Geografia em camadas é a forma como se sistematiza a abordagem integrada. Três modos distintos de fazê-la podem ser identificados. Um primeiro, o mais próximo da integração pensada num estilo holista, é o que toma a interação homem-natureza como processo e base teórica de apoio. Brunhes e Sorre talvez sejam entre os clássicos a melhor referência (...) Um segundo modo, típico da integração por agregação pura e simples, é o que age por sobreposição, os conteúdos das geografias setoriais se superpondo em camadas, da Geografia Física à Geografia Humana, a Geomorfologia formando o subsolo e os problemas humanos o sótão, tudo na suposição de que a formação do espaço começa no sítio e culmina nos desencontros da população. É o formato que temos designado modelo N-H-E. (MOREIRA, 2010, p. 16)

Até os anos 1950, ainda vigorou, em meio à fragmentação generalizada, o discurso integrado da relação homem-meio, com uma presença construtora do

homem. A partir desse período, a paisagem e o espaço morrem como categorias discursivas, passando a integrar, respectivamente, os discursos da geografia física e da geografia humana. Nesse contexto, “o homem passa a ser entendido como um sujeito-mediação, ponte de passagem de uma paisagem natural e uma paisagem artificial transformada pela técnica [...] “(MOREIRA, 2014, p. 23)

> As geografias físicas setoriais perdem qualquer parâmetro de ligação unitária entre si mesmas. E as geografias humanas setoriais se pulverizam num espaço-técnico transformado na própria essencialidade do conteúdo real. A epistemologia geográfica vê-se nesse passo esvaziar-se, o todo do discurso se tornando um campo de terminologias soltas, fragmentado num universo léxico de um precipitado semântico sem sintaxe (MOREIRA, 2014, p.22).

A década de 1950 marca o período de auge e, ao mesmo tempo, de crise da geografia clássica no Brasil. O Congresso da União Geográfica Internacional (UGI), em 1956, assinala um momento marcado por pesquisas sistemáticas, vinculando estatística, geografia e cartografia. Os estudos regionais voltados para a ocupação do território foram o produto das viagens de geógrafos do IBGE aos EUA, a partir do fim dos anos 1940 (CAMARGO, 2009).

> Não tarda, entretanto, a que a tendência do desmembramento por fim prevaleça sobre a tradição seminal da integralidade. Apresentada enfaticamente pelos congressistas da UGI. E, acelerada pelas transformações mundiais dos anos 50, de que a rápida expansão mundial dos meios de circulação e a polaridade espacial da cidade daí decorrente é o aspecto visível, a fragmentação chega aos anos 1960 (MOREIRA, 2010, p.71).

A presença de pesquisadores dos 59 países inscritos contribuiu para novas perspectivas no ensino e na pesquisa, com o desenvolvimento da geografia matemática aplicada às políticas territoriais. O envolvimento direto do Governo Federal com a realização desse congresso, sobretudo das Forças Armadas; o custo superior a nove milhões de cruzeiros; a vertente prática dos trabalhos apresentados e a repercussão do evento na imprensa dão a dimensão do prestígio da Geografia e da aplicabilidade desse campo do conhecimento ao projeto de criação de uma infraestrutura espacial, ligada à circulação. O congresso da UGI de 1956 tornou-se uma verdadeira “empreitada de Estado” (EVANGELISTA, 2004).

A capa do Jornal O GLOBO de 09 de agosto de 1956 noticiou o XVIII Congresso Internacional de Geografia sob um título bastante representativo das

considerações feitas na presente pesquisa. Na sequência da manchete “Conquista o Brasil sua maioridade na ciência geográfica’, o jornal anunciava o evento da UGI com as seguintes palavras:

> Da maior importância, inclusive para o conhecimento do nosso país pelo mundo, o Congresso Internacional de Geografia que hoje se instala. Presentes Delegações de todas as procedências, inclusive da Rússia. Exposições e excursões.(JORNAL O GLOBO, 09/08/1956, p. 01)

A expressão “maioridade na ciência geográfica” foi utilizada numa referência aos 18 anos decorridos desde a criação do IBGE em 1938, numa abordagem de uso corrente que considera este o marco inaugural da Geografia Brasileira, segundo uma concepção mimética de história da ciência que ignora todo o conhecimento geográfico produzido no país antes da criação da geografia acadêmica e aplicada (SOUSA NETO, 2001).

Na página 02 dessa edição do jornal, ao lado da matéria relativa ao Congresso, há um anúncio da máquina de Lavar *Thor,* numa ilustração perfeita do contexto nacional-desenvolvimentista da década de 1950, marcado pela entrada no país de multinacionais do setor de bens-de-consumo duráveis e pelo aumento do consumo das classes médias urbanas. Além de divulgar a solenidade de abertura do evento, realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e com a presença do Presidente Juscelino Kubitschek, a reportagem destacou que o conclave seria o primeiro do Hemisfério Sul e que poucos países estavam dando tanta atenção à Geografia quanto o Brasil. Em uma demonstração da influência do utilitarismo, resultante da aproximação com a geografia estadunidense nos anos 1950, o jornal declarou ainda. “Somos um mundo que só agora revela, integralmente, sua potencialidade econômica. E essa revelação, como ocorreu em todos os outros países, está sendo feita pela Geografia” (JORNAL O GLOBO, 09/08/1956).

Figura 10 - O CONGRESSO DA UGI NO BRASIL

CONQUISTA O BRASIL SUA MAIORIDADE COM RELAÇÃO À CIÊNCIA GEOGRÁFICA

O GLOBO no Catete

Como Veio o Congresso

A União Geográfica

Especialidades Geográficas

Exposição Cartográfica

A Comissão Organizadora

Grandes Nomes Presentes

Solenidades de Hoje

Quanto Custará o Congresso

Conferências e Passeios

Fonte: Jornal O GLOBO, 09/08/1956, p. 02.

As seções apresentadas no Congresso e o destaque do IBGE na organização do evento evidenciam o seu caráter emblemático, inaugurando novas perspectivas para a Geografia Brasileira com o desenvolvimento das geografias setoriais, os estudos de economia espacial, a ênfase nas fórmulas matemáticas e os estudos de geografia urbana marcados pela aproximação do IBGE com representantes da Geografia Ativa como Pierre George (BONFIM, 2010). Fechava-se um ciclo. Da geografia como a relação homem-meio passava-se para a fase do estudo da organização do espaço, cujos desdobramentos na geografia ensinada no Colégio Pedro II poderão ser objeto de trabalhos posteriores.

Os anos 1950 deram à Geografia clássica uma importância inusitada, em função da grande virada industrial e do forte planejamento estatal. Seguiu-se um período de euforia e crítica entre a comunidade internacional de geógrafos. Das limitações teóricas e práticas dessa fase cresce um sentimento de insatisfação que culmina na renovação crítica da Geografia Brasileira, a partir da década de 1970 (MOREIRA, 2009). Persiste, entretanto, a busca por um discurso capaz de uma visão totalizante de mundo, isso porque na Geografia:

> Há, antes de tudo, um grande problema de método. Um problema que se não é exclusivo e mesmo invenção da Geografia, porque é atributo de toda ciência neokantiana moderna, esta tomou-a acriticamente para si como da sua essencialidade. Nesse mimetismo edificou-se como uma estrutura de rupturas (as linhas de contato das dicotomias), um discurso que se alimenta numa dicotomia que leva a outra, que leva a outra, e leva a outra, a dicotomia homem-meio levando à dicotomia Geografia Humana-Geografia-Física, que leva à dicotomia Geografia Geral-Geografia Regional, numa metafísica viciosa do ovo e da galinha (MOREIRA, 2014, p. 37).

Além das mudanças no Brasil e na Geografia, a década de 1950 também representou um momento- chave para a história do Colégio Pedro II. Ocorria a sua primeira fase de expansão com a criação da Seção Norte (atual Campus Engenho Novo), Seção Sul (atual Campus Humaitá) e Seção Anexo-Tijuca (atual Campus Tijuca).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as inquietações que motivaram o presente estudo destacam-se as seguintes: Qual a base ontoepistemológica da Geografia escolar, qual a origem histórica das dicotomias desse discurso? Que papel o ensino de geografia cumpriu na construção de um Brasil urbano-industrial e qual o peso político-pedagógico do Colégio Pedro II nesse processo? Que diálogos a Geografia ensinada no Colégio II estabeleceu com a emergência do escolanovismo e a institucionalização da ciência geográfica a partir dos anos 1930? Que interesses legitimaram a criação da geografia como disciplina escolar e sustentaram sua permanência na grade curricular até os dias atuais? A quem serviu o ensino de geografia no período analisado e a quem deve servir hoje? Qual a relevância das pesquisas no campo do ensino de geografia e na geografia histórica?

As considerações feitas apontam que o ideário da Escola Nova e a orientação moderna no ensino de Geografia representaram veículos de justificativa ideológica para o projeto de consolidação do Estado-nação, elegendo como pilares a identidade nacional e a unidade territorial. Pode-se ainda acrescentar que o Colégio Pedro II, assumiu uma posição de centralidade na dinâmica/estabilidade da geografia como disciplina escolar, em função da sua inclusão no currículo desde 1838 e por causa da autoridade científica outorgada a seus catedráticos, responsáveis pela elaboração dos programas de ensino e dos compêndios escolares.

A pesquisa realizada sobre as transformações epistêmico-didáticas da Geografia ensinada no curso secundário do Colégio Pedro II, entre as décadas de 1920 a 1950, partiu do pressuposto de que a análise do currículo não pode prescindir de sua constituição histórica e social. A ênfase nos programas de ensino revela uma concepção do currículo prescrito ou preativo como “o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20). Numa perspectiva construcionista, as escolhas curiculares foram discutidas como a expressão de questões institucionais e dos conflitos/negociações entre os membros da comunidade disciplinar e destes com interesses externos à escola. Portanto, as opções teórico-metodológicas resultam “do jogo de poder [que] se opera em diversos graus e escalas: professores, alunos,

setores da sociedade, políticas de governo, universidade” (ANJOS, 2013, p.278). Assim, a análise dos programas de ensino de 1926, 1929, 1931, 1942 e 1951 considerou a necessidade não só de identificar os conceitos-chave e a lógica de organização dos conteúdos, mas também de discutir os seus critérios de seleção.

Os cruzamentos entre os debates no campo da educação, com a emergência do movimento da Escola Nova, a institucionalização dos vetores da Geografia acadêmica e aplicada e a atuação de catedráticos e professores do Colégio Pedro II permitiram uma incursão, ainda que incompleta, ao ‘jardim secreto” do currículo, numa tentativa de desvendar as relações de poder subjacentes aos discursos hegemonizados. O currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Numa abordagem pós-estruturalista, o currículo é uma produção cultural responsável pela formação de identidades sociais e estreitamente vinculada a relações de poder. Essa concepção rompe, portanto, com a tradicional visão da ciência e da escola como instâncias neutras e desinteressadas. A conexão entre saber, poder e identidade se revela de forma particular no ensino de geografia em diversos momentos históricos, dado o forte caráter ideológico da disciplina (SILVA,2010). As opções teórico-metodológicas dos catedráticos do Colégio Pedro II devem ser analisadas a partir de suas articulações políticas e seu envolvimento com os novos espaços institucionais da geografia. Portanto, a intenção é realizar uma aproximação entre os discursos pedagógico e o geográfico, entendendo o currículo como ato político, produto da interação entre atores sociais internos e externos à escola.

Qual o significado do ensino de geografia no contexto da história da educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX? Em que medida os discursos curriculares desse período revelam uma “geografia escolar estatal”? (ARAUJO, 2012). A relação conceito-conteúdo apreendida pela análise dos programas de ensino contribui para identificar a serviço de quem esteve a geografia ensinada no Colégio Pedro II ao longo da história. Fundamenta também as reflexões sobre a prática pedagógica atual e acerca das perspectivas futuras.

É preciso destacar o caráter político do projeto de renovação da geografia como disciplina no âmbito escolar. A transição de uma geografia descritiva para a científico-explicativa ocorreu no cenário de grande turbulência política e agitação cultural dos anos 1920, como resposta às demandas criadas pela construção de um padrão de acumulação de capital urbano-industrial. Em contraposição ao ensino de nomenclatura, a geografia moderna defendida por Delgado de Carvalho, Fernando Antonio Raja Gabaglia, Everardo Backheuser e outros membros da Congregação do Colégio Pedro II, desempenhou papel fundamental na formação da consciência nacional através do imaginário do mapa, exaltação da grandeza do território e dos recursos naturais. A despeito de grandes divergências político-ideológicas, esses intelectuais de distintas formações tinham em comum a defesa de uma nova metodologia no ensino da geografia.

O Programa de 1926, elaborado a partir da Reforma Luís Alves- Rocha Vaz (1925) representou a vitória das concepções modernas de geografia, refletindo inclusive a formação de Delgado de Carvalho na Escola de Ciências Diplomáticas de Paris e na Escola de Economia e Política de Londres. A divisão em regiões naturais em substituição à antiga divisão político-administrativa estava afinada com o viés nacionalista, conferindo ao discurso geográfico cientificidade e identidade. A região natural como construção conceitual representou uma estratégia de subversão da autoridade científica realizada por Delgado de Carvalho (CARVALHO, 1913). Ao mesmo tempo, as lições de Geografia Política instrumentalizavam a construção da nação como amálgama de grandes diferenças sociais, reforçando o mito da democracia racial. Dessa forma, as alterações nos programas de ensino de Geografia entre os anos 1926- 1951 são a expressão do processo de modernização conservadora vivido pelo Brasil nesse período.

Os estudos etnográficos, a imigração e as fronteiras foram temas recorrentes nos programas de ensino analisados, traduzindo o caráter da Geografia como disciplina “nacionalizadora por excelência” (CARVALHO, 1925). A geografia como disciplina escolar, como ciência aplicada através da criação do IBGE e como disciplina acadêmica atuou como poderosa ferramenta na construção da identidade nacional e da integração territorial, tornadas as bases do Estado brasileiro.

Os programas de ensino, como os manuais didáticos, revelam as características do ambiente intelectual onde seus autores atuavam e as políticas governamentais a que estavam submetidos, daí a relevância das considerações

feitas sobre as reformas educacionais e a trajetória profissional de docentes do Colégio Pedro II que foram parte do processo de construção da Geografia universitária do Rio de Janeiro. A nomeação de Delgado de Carvalho para cargos oficiais no Conselho Nacional de Educação (1931) e no Conselho Nacional de Geografia (1937) como representante do Ministério da Educação revela o quanto o seu discurso era coerente com os interesses de consolidação do Estado-nação brasileiro, servindo “a um patriotismo à moda antiga” (CARDOSO, 2009; PEREIRA e ZUSMAM, 2000).

No caso da geografia, a seleção e organização de conteúdos continua a serviço de um projeto imperial tal como no séc.XIX, permanece destinado a criar/forjar uma identidade nacional ou já contribui para uma leitura do espaço baseada na indivisibilidade das dimensões social e natural? Imbuída, desde suas origens, de um projeto civilizatório e da “tarefa de mostrar a pátria”, a “geografia dos professores” (LACOSTE, 1988) reproduz concepções dicotômicas de espaço, autorizando formas de violência e dominação já que desqualifica as experiências de certos grupos sociais (ARROYO, 2012).

Lacoste (1988, p.57) afirma que os programas de ensino de geografia ignoram qualquer aplicação prática, mascarando o fato de que os saberes relacionados ao espaço constituem instrumentos de poder. A exemplo do que ocorreu na França, o discurso geográfico teve, na maior parte dos países, a função de “naturalizar” fisicamente os fundamentos da ideologia nacional, quando deveria ter por finalidade “difundir um instrumental conceitual que teria permitido apreender racionalmente e estrategicamente a espacialidade diferencial de pensar melhor o espaço”. Dessa forma, é preciso construir um olhar geográfico que permita a análise da dimensão histórica e social da produção do espaço e de suas especificidades no modo de produção capitalista, o que permitiria romper com a verticalização tradicional a partir da integração entre as chamadas geografia física e geografia humana. Esse olhar geográfico (ver + pensar) é desenvolvido através dos conceitos e categorias empíricas (ligadas às práticas espaciais).

Ao longo da história, as definições da Geografia como a ciência da descrição da paisagem, o estudo da relação homem-meio e a ciência da organização espacial da sociedade, tornaram esse saber tão antigo refém da ausência de um nexo estruturante, em um naturalismo mecanicista em que o homem é um ser atópico, fora da natureza e do espaço. Assim, a grande questão epistemológica que se

coloca para a Geografia na atualidade é a recuperação de uma visão holista de mundo, a partir da construção de uma Geografia da civilização sem a estrutura N-H-E.

> Desde a sua sistematização moderna por Kant, no período seminal do século XVIII, por Humboldt e Ritter, no período matricial do século XIX, e por Ratzel- La BLache-Hettner, já na virada dos séculos XIX e XX, o conceito de da geografia gira ao redor do problema de ver o todo do mundo do homem, e, então, do homem no mundo e do mundo como mundo do homem. Daí, o problema: qual o conceito cujo uso leva a geografia ao todo. Vimos que não o foram suficientes a paisagem, o meio e o espaço (MOREIRA, 2011, p. 122).

As perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas definem o currículo como relação de poder e prática de significação. Nessa concepção o currículo é definido como lugar, espaço, território (SILVA, 2013). Considerando que esses são alguns dos conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial, reafirma-se a necessidade de uma abordagem historiográfica que aproxime o discurso pedagógico e o geográfico, realizando uma interface entre a Sociologia do conhecimento e a epistemologia da Geografia.

Como afirma Moreira (2015, p.105), “são nossas ideias que formam o que chamamos de mundo e orientam nossas práticas”. Por sua vez, a prática social muda as condições objetivas do espaço e também as suas representações. Assim, identificar as imagens de mundo produzidas pelo ensino de Geografia em um determinado momento histórico revela as finalidades sociais atendidas pelo currículo e pela escola. As mudanças epistemológicas no discurso da geografia escolar no período estudado derivam das novas funções ideológicas atribuídas à educação diante da expansão do padrão de acumulação urbano-industrial do Brasil a partir dos anos 1930. A chamada ‘orientação moderna no ensino da geografia’, pautada no discurso da relação homem-meio, esteve a serviço da unidade nacional, sendo um instrumento da consolidação do Estado-nação brasileiro e suas políticas territoriais.

Se o mundo corresponde às representações que temos dele é imprescindível refletir sobre como elas são construídas; o que remete a uma reflexão sobre o poder simbólico de certas ordenações curriculares que disseminam como universais os valores burgueses, atestando a desejabilidade dos arranjos sociais existentes (MOREIRA, 2015; SILVA, 2013; VLACH, 2010). De acordo com Silva, há

> [...] uma conexão necessária entre representação e poder. Há, da mesma forma, uma conexão correspondente entre visão e poder [...] É na representação, entretanto, que o poder do olhar, o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível. É na representação que a visibilidade entra no domínio da significação. A visibilidade sem a representação realiza apenas metade do percurso que liga a visão com a linguagem: aqui as coisas visíveis são vistas, já, como dependentes do significado, como dependentes de representações anteriores. Só adquirem, entretanto, um significado adicional, uma mais-valia de significação, quando se materializam num significado que exceda à visibilidade: quando se tornam representação (SILVA, 2010, p.60,61).

Apesar da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ter representado a predominância do movimento renovador, o ideário da Escola Nova entra em crise diante da articulação de uma nova tendência a partir do golpe militar: o tecnicismo. Tornada a orientação oficial a partir da Reforma Universitária regulamentada em 1969 pelo novo regime, a pedagogia tecnicista encontra resistências representadas pelas teorias crítico-reprodutivistas que se desenvolvem na década de 1970 (SAVIANI, 2010). As tendências contra-hegemônicas no campo da educação são acompanhadas por um movimento de renovação crítica da geografia, caracterizado por uma pluralidade de influências dentre as quais destacam-se o materialismo histórico e dialético , a fenomenologia e o holismo ambiental de inspiração quântica (MOREIRA, 2006). Segundo Moreira (2015, p. 30,31) , entre 1974 e 1979, a publicação dos livros *A geografia* e *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra,* de Yves Lacoste, *Por uma geografia nova*, de Milton Santos, e de *Marxismo e geografia*, de Massimo Quaini, assinalam o início de uma fase de grandes transformações na ciência geográfica marcadas pela crítica ideológica e epistemológica do discurso geográfico vigente até então.

A crítica aos limites da geografia do modelo N-H-E, a partir da década de 1970, é parte do processo mais amplo de crise do paradigma fragmentário do positivismo em todo o ambiente científico. O esgotamento histórico desse modelo de arrumação do espaço está relacionado a um processo de reestruturação da política, através da crise do Estado keynesiano e da reforma neoliberal e de reestruturação da técnica, a partir da substituição da rigidez do fordismo por uma nova forma de regulação do espaço-tempo definida pelo Toyotismo. Os desdobramentos desse movimento conhecido como “Geografia crítica” sobre a Geografia ensinada no Colégio Pedro II poderão ser objeto de futuras pesquisas.

Apesar do caráter incompleto do texto apresentado, espera-se que ele tenha contribuído de alguma forma para mostrar que as pesquisas no campo da Geografia

escolar brasileira não podem ser tratadas como um tema menor, tendo em vista que os problemas da prática não se resolvem nela mesma. Apesar dos contextos sociopolíticos e temporalidades distintas, o ensino e a ciência geográfica não estão dissociados e o trânsito entre eles precisa ser investigado sob a perspectiva da epistemologia e da ideologia. Afinal, “ciência é também política, e o cientista deve saber porque é utilizada, como é utilizada e em favor dos interesses de quem ela é utilizada” (ANDRADE, 1999, p.13).

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. *O Saber Histórico na Sala de Aula*, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. *"Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil."* In: Anais do III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico e I Encontro Nacional de Geografia Histórica. Rio de Janeiro, 05 a 10 de Novembro de 2012. (15p.)

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Manoel Correia de*. Uma geografia para o século XXI.* Campinas, SP: Papirus, 1994

_____. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999a.

ANDRADE, Vera Lucia. C. de Queiroz. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII – Império*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.168, n. 434, jan./fev.2007.

_____. C. de Queiroz. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII na República. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.169, n.440, p. 219-241, jul./set. 2008.

_____. *Colégio Pedro II: um lugar de memória (1837-*. *1937).* Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

ANJOS, José Tuchinski dos. "História das Disciplinas Escolares: quatro abordagens historiográficas.". *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, pp.276-293, jan./jun. 2013.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza; BRAY, Silvio Carlos. *Geografia e geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser*. In: *Do Natural, do Social e de suas Interações*: visões geográficas. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia UNESP/Associação de Geografia Teorética-AGETEO, 2002

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.

ARAUJO, Raimundo Lenilde de. *Ensino de geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano.* Tese (Doutorado). Fortaleza: Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em História da Educação da Universidade Federal do Ceará, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. A *Cultura Brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

BACKHEUSER, Everardo. *A estrutura política do Brasil*. Notas prévias. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia. Editores, 1926

_____. “A nova concepção da geografia. Conferência realizada pelo professor Dr. Everardo Backheuser, inaugurando as preleções do Curso Superior Livre de Geografia”. *Revista da SGRJ*, Rio de Janeiro, t. 31, 1927.

BALL, S. J. e BOWE, R. “Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy : an overview of the issues”. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, pp. 97-115, 1992.

BARROS, N. C. C. de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal. *Estudos Avançados*. São Paulo, ano 22, n. 62, 2008.

BARROS, O. O Colégio Pedro II no Estado Novo. In: CHAVES, M. W.; LOPES, S. C. (Org.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro*: um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009. p. 189-216.

BELHOSTE, B. (Org.). *Les sciences aulicée*. Paris: Vuibert, 1996.

BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. *Estado e educação em Louis Althusser*: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. XVIII Congresso Internacional da UGI, Rio de Janeiro, 1956. Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaços de diálogos e práticas. Porto Alegre, realizado de 25 a 31 de julho de 2010.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional*: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CABREIRA, Marcia M. *Vargas e o rearranjo espacial do Brasil*: a amazônia brasileira- um estudo de caso. Orientador: Maria R.C.T. Sader. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

CALLAI, H. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: Castellar, S.M.V. e Munhoz, G.B.(Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p.73-78.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio*.* A Revista Brasileira de Geografia e a organização do campo geográfico no Brasil (1939-1980)*. Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 23-39, jan. / jun. 2009.

CAPEL, Horacio. “Institucionalización de la geografía y estratégias de la comunidad científica de los geógrafos”. *Geo-Crítica* 8-9. Departamento de Geografía, Universidad de Barcelona, 1977.

CAPEL, Horacio. *Filosofia y Ciencia em la Geografia Contemporanea*. 2. ed. Barcelona: Barcanova, 1983.

CARDOSO, Luciene Pereira Carris. O projeto pedagógico da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (1926-1927). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 246-256, dez.2009.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Geographia do Brasil*. Rio de Janeiro: Emp. Photo-Mechanica do Brasil, 1913.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Methodologia do ensino geographico (introducção aos estudos de Geographia Moderna).* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

CARVALHO, Carlos *Delgado de. Sociologia e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934. 228 p.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Organização Social e Política Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro : Record, 1967. 348 p.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem:* a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: Lorenzo, H.C. de; Costa, W.P. da (Orgs.). *A Década de 20 e as origens de um Brasil moderno*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p.115-132.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B. e SOUZA, C.P. *Práticas educativas*, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1999;

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. *Geografia: Ensino &Pesquisa*, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. E VILHENA, J. (2012). Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In: _____; S. M. V. e Munhoz, G. B.(Org.). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. SP: Xamã, p.121-135, 2012.

CASTRO, Therezinha de. Carlos Delgado de Carvalho, mimeo,1993.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Ed Papirus, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 02, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*: Del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, s. d.

CHIZZOTTI, Antonio. *As origens da instrução pública no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1975.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O Ensino da Geografia através do Livro Didático no Período de1890/1971.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Rio Claro, 1984.

COSTA, Patrícia Coelho. *A voz do mestre: trajetória intelectual de Carlos Delgado de Carvalho.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Patrícia Coelho. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. *Est. Hist.,* Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 265-283, jul./dez. 2011.

COUTO, Marcos A. C. Ensinar a Geografia ou Ensinar com a Geografia? Das Práticas e dos Saberes Espaciais à Construção do Conhecimento Geográfico na Escola. *Rev. Terra Livre*, Ano 26, v.1, n. 34, p.109-124, 2010.

_____. C. Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, ano V, n. 2, jul./dez. 2009.

_____. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia. Goiânia-GO: Ed da PUC Goiás, 2011. p.27-44.

_____. *Ensinar geografia na escola pública de hoje.* Texto digitado, 2014.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DÓRIA, Esgragnolle. *Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. Brasília: INEP, 1997.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo*: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DUBAR, Claude. *A Socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. *Le Declin de l'Institution*. Paris: ÉditionsduSeuil, 2002.

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.

EVANGELISTA, Hélio de Araujo. *Aspectos Históricos da Geografia Brasileira*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

FEBVRE, Lucien. *Ce grand personnage historique? L' école primaire*. *Annales de Histoire Sociale,* n.1, p.141-146,1945.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. *O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942.* Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA, Márcia Serra. *A História da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II: 1960 – 1980*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

_____. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FONSECA, James Braga Vieira da. *O Ensino da Geografia no Brasil.* Instituto Pan-americano de Geografia e História, Comissão de Geografia: Publicação n^{0} 211, 1956.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades*: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). 2002. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIROUX, A. H. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Ângela de Castro. *História e Historiadores*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996a.

GOMES, Daniel Mendes. *A Geografia ensinada*: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996b.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.* São Paulo: Cortez, 2008

GOODSON, I. La construcción social del curriculum :possibilidade y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. n. 295 (I), p.7-37,1991.

_____. *School Subjects and curriculum change*. Londres: The Falmer Press, 1993.

_____. *Studying curriculum*: cases and methods. Londres: Open University Press, 1994.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. *O Currículo em Mudança*: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GREGORY, K.J. *A natureza da Geografia Física*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1992.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. In: *Curriculum practice*. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983a. p. 1-14.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. A província do Rio de Janeiro e o Município Neutro. In: _____. História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. v. 2.

HOBSBAWM, E. Introducción: La invención de La tradición. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002. p. 7-21.

IANNI, Octavio. *Estado e Planejamento no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

IBGE. *Geografia e Geopolítica*: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.9-43, 2001.

_____. Disciplinas escolares, objetivos e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

KAERCHER, N. A.*A Geografia Escolar: Gigante de Pés de Barro Comendo Pastel de Forno num FastFood? Rev. Terra Livre*, Ano 23, v.1, n. 28, 2007.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACOSTE, Y. *A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, para fazer a Guerra. São* Paulo: Ática, 1988.

LEAL, Fabiana Machado. *Geografia: Ciência Corográfica e Ciência Corológica*. II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. USP, Departamento de Geografia, 09 a 12 de novembro de 2009 .

LEFEBVRE, Henri. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFORT, Isabelle. *O ensino de Geografia na França*. In VESENTINI, José William (Org.). *O ensino de Geografia no séc.XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

LIMA, Nísia Trindade; SÁ, Dominich Miranda. Roquette-Pinto e sua geração na república das letras e da ciência. In: _____; SÁ Dominich Miranda (Orgs.). *Antropologia Brasiliana: ciência e educação na obra de Roquette-Pinto*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008, p. 57-85.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). *Teoría y desarrollodel currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química*. Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. 232p.

_____. *Políticas de Integração curricular.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia Osório. "Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930)" In: CASTRO, I. E. et alii (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996, pp. 309-353.

MACHADO, Mônica Sampaio. A contribuição de Delgado de Carvalho aos estudos geográficos brasileiros a partir da obra "Le Brésil Méridional". *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 17-28, jul./dez. 1999.

_____. *A construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber*: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MASSUNAGA, Magda Rigoud Pantoja. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro (1930-1961).* Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da UFRJ, 1989.

MARIN, Alda Junqueira, et al. Escola como objeto de estudos nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de pesquisa*. v. 35, n.124, p.171-199, 2005.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço*: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, João Manuel Cardoso. *O capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense,1982.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação.* 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 185p, 2002.

_____. Formar professores para a escola secundária: que escola? *História da Educação*, Pelotas, v. 7, n.14, p. 157-171, 2003.

_____ et al. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil*. Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MENDONÇA, Francisco de Assis*. Geografia Física: Ciência Humana?* São Paulo: Contexto, 1998.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 667-710.

MOISÉS, Alzenira Francisca de Azevedo. *O Colégio Pedro II*: controvérsias acerca da sua fundação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2007.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo – *A Geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências.* Série Teses e Monografias nº 37. São Paulo: Instituto de Geografia, USP, 1980.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Epistemologia e Geografia*. Orientação*. São Paulo. no. 6. p.85-87. 1985.

_____. *Contribuição para uma história crítica do pensamento geográfico: Alexander Von Humboldt, Karl Ritter e Friedrich Ratzel*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia, FFLCH-USP, 1983.

_____*. Ideologias Geográficas*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. “*Notas sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil”* in *Estudos Históricos vol. 4 nº 8*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV. 1991.

_____. *Geografia - pequena história crítica*. 9. ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

MOREIRA, A. Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1990.

_____; SILVA T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Territórios Contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*.* Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Currículo*: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Ruy. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: _____. (Org.). *Geografia*: teoria e crítica. O saber posto em questão. Rio de Janeiro: Vozes,1982.

_____. *O Discurso do Avesso: para a crítica da geografia que se Ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias.* 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011a v.1 (1.ed.2008).

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro*: as matrizes da renovação*.* São Paulo: Contexto, 2009. v.2

_____. *O pensamento geográfico brasileiro*: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010.v.3

_____. *Para onde vai o pensamento geográfico?*: por uma epistemologia crítica*.* 2.ed. São Paulo : Contexto, 2011b (1.ed. 2006).

_____. *Pensar e ser em geografia*: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*.* São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Sociedade e Espaço Geográfico no Brasil*: constituição e problemas de relação. São Paulo: Contexto, 2011c.

_____*. Uma ciência das práticas e saberes espaciais*; texto digitado, 2013.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República.* São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, São Paulo, 1974.

NOGUEIRA, M. A. "A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução". *Em Aberto*, n. 46, p.49-58, abr./jun. 1990.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 2000.

NUNES, Maria Thetis – Ensino Secundário e Sociedade Brasileira. 2. ed. São Cristóvão: SE: Edt. Da UFS, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. In: *Para onde vai o ensino de Geografia*? São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia da dependência perfeita*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PAGANELLI, T. Y. Reflexões sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: Seleção e Organização*.* In: Pontuschka, N. N. e Oliveira, A.V. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p.109-124.

PENNA, Fernando A. *Sob o nome e a capa do Imperador*: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, R. M.F.A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

PEREIRA, Sergio Nunes e ZUSMAN, Perla. "Entre a Ciência e a Política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho.*" Revista Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, pp. 51-78, Jan./jul. 2000.

PETRONE, Pasquale. “O Ensino de Geografia nos últimos 50 anos.” *Revista Orientação*, São Paulo, n 10, pp 13-17, 1993.

PEZZATO, João Pedro; SOUZA, Thiago Tavares de. A Geografia escolar no Brasil: de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de (Org.). *História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 71-88.

PIRES, Marcelo Raimundo. *Representações de Brasil em Delgado de Carvalho.* 2006, 101p. Dissertação (Mestrado) – FCH, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. *Revista Terra Livre,* 2, jul. 1987.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Meio Ambiente, Ciência e Poder*: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade, em Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade. São Paulo: Educ./ Fapesp, 2001. p. 135-162.

_____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 2006.

PRADO JR, Caio. A evolução da Geografia e a posição de Aires de Casal*. Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 19, 1955.

RIBEIRO, Márcio Willians*.* Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil*. Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (1930/1973) Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

ROCHA, Genylton O. R. da*.* Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

_____. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro* (1837-1942).1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da geografia escolar brasileira*. Revista Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, n.1, Jan./ Jun. 2000.

_____. 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, n. 15, p. 75-94, 2009.

_____. *O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. Revista GIRAMUNDO*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 15-34, Jan./Jun. 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin M. dos. *A História e os Estudos Sociais : o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970.* Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho de 2011.

_____. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio PedroII – a década de 70 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.* 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

SANTOS, M. *Entrevista*, concedida ao Dr. J. Borzachielo da Silva. *Mercator*, Fortaleza, v.1, n.1, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia critica*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. *Técnica, espaço, Tempo – Globalização e meio técnico-científico - informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Cortez/Autores Associados,1984.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz . *As barbas do imperador.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHWARTZMANN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. Rio de Janeiro: FINEP, São Paulo: Nacional, 1979.

_____; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. *A Educação Secundária*: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, Jeane Medeiros. *A Bibliografia didática de geografia*: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...).2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Jeane Medeiros. *Do ensino implícito ao ensino explícito da Geografia: a Gênese da disciplina geográfica no Brasil.* In: III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, I Encontro Nacional de Geografia Histórica- 5 a 10 de Novembro de 2012.

SILVA, Rosana Nogueira da. *O movimento educacional escolanovista e a geografia como disciplina escolar* – permanências e mudanças.2008. 82f. 82p. Dissertação (Mestrado) - CCEN, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaios de sociologia da educação*.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____*. O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular*.* 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Documentos de identidade*; uma introdução às teorias do currículo*.* 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política.* Tradução: Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2003. p. 231-262.

SOARES, Jefferson da Costa. Os professores do Colégio Pedro II: categorias, trajetórias e aspectos identitários (1925-1945). *Rev. bras. hist. educ*., Maringá-PR, v. 15, n. 3 (39), p. 293-320, set./dez. 2015.

_____. *Dos Professores "estranhos" aos catedráticos*: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945). 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade- a forma social negro-brasileira.* Petrópolis: Vozes, 1988.

SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas*: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. *"*Geografia nos Trópicos: memória dos náufragos de uma jangada de pedras?*"*. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n. 17, p.119-138, jul./dez. 2001.

_____. *"A formação e o exercício profissional dos professores de geografia antes da institucionalização universitária no Brasil"* In: VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação - Cultura Escolar, Migrações e Cidadania Actas. 20-23 Junho, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). CD ROM. 2008

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. *Aula de Geografia e algumas crônicas.* 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. *Ensinando a ser brasileiro*: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA Júnior, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, p. 391-408, set./dez. 2005.

TAVARES, Jane Cardote. A Congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino da Matemática. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TRAMONTANI Ramos, Tatiana. A Geografia dos Conflictos Sociais da América Latina e Caribe. Informe final Del concurse: Movimentos Sociales y nuevos conflictos em America Latina y El Caribe. Programa Regional de Becas. CLACSO, 2003.

VALE, Nayara Galeno do. *Delgado de Carvalho e a História: trajetória e atuação de um "pardal de Clio" no campo intelectual do Rio de Janeiro (1931-1955).* In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael*. Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira*:1850-1951.Curitiba: Edição do Autor, 1998.

_____. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: BASTOS, M. H. C. (Org.). História e memória da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1, p. 78-90.

VEGA, A. G. de la. (2012). *A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia* In: CASTELLAR, S. M. V., CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (Orgs.). *Didática da Geografia- aportes teórico e metodológico*. São Paulo: Xamã. p. 243-255.

VESENTINI, J. W. O método e a Práxis (notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica). *Terra Livre*, São Paulo, n. 2. p. 59-90, 1987

_____. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI.* Campinas: Papirus, 2004.

VIÑAO, Antonio*. "*A História das Disciplinas Escolares." *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, pp. 173-215, set./dez. 2008.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a orientação moderna em geografia. In: VESENTINI, José Willian (Org.). *Geografia e ensino: Textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989, p. 149-160.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Da ideologia do ensino da Geografia de 1º e 2º graus. *Orientação*. São Paulo. n. 9, p 27-32, 1992a.

_____. *O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica*. In: VESENTINI, José William (Org.). *O ensino de Geografia no séc.XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia*? 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico.1988. 206 f. Dissertação - (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

TOLEDO, Maria A. Leopoldino Tursi. Interfaces do saber pedagógico: contribuições da história das disciplinas escolares para o campo da didática.. In: 29a Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu-MG. 29ª reunião anual da ANPED Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

_____. Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação. In: 30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. 01. p. 01-26.

VASCONCELLOS, M. D. “A Sociologia da Educação na França: um Percurso produtivo”. *Educ. Soc*., Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, n. 66, p. 210-225, jul./ago. 2005.

ZUSMAM, Perla Brígida e PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho.*Terra Brasilis,* n. 1, Jan./Jun. 2000.

ZUSMAN, Perla Brígida. Sociedades Geográficas na promoção do saber a respeito do território:Estratégias políticas e acadêmicas das instituições geográficas na Argentina (1782-1942) e no Brasil (1838-1945).1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,1996.

Documentos do acervo do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II)

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1926-1927. Rio de Janeiro, 1928. v. VII

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1928-1934. Rio de Janeiro, 1937. v. VIII.

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1935-1936. Rio de Janeiro, 1939. v. IX.

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1937-1938. Rio de Janeiro, 1944. v. X.

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1939-1941. Rio de Janeiro, 1943. v. X.

COLÉGIO PEDRO II. Anuário do Colégio Pedro II: 1949-1950. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954. v. XV.

COLÉGIO PEDRO II. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934. Rio de Janeiro, 1925-1934.

COLÉGIO PEDRO II. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1934-1946. Rio de Janeiro, 1934-1946

COLÉGIO PEDRO II. Regimento Interno. Rio de Janeiro, 1927.

COLEGIO Pedro II. Livro de Registro dos Atos dos Concursos para professores do Colégio Pedro II- Externato e Internato LIVRO 6 (1940-1951).

COLEGIO Pedro II. Livro de Registros de Atas da Congregação Livro 11 (1954-1958).

Publicações do Colégio Pedro II

Gabaglia, Eugênio de Barros Raja. Anuário do Colégio Pedro II: primeiro ano 1914. “Reedição comemorativa dos 170 anos da Fundação do Colégio Pedro II”. Comissão organizadora Aloysio Jorge do Rio Barbosa, Antonio Nunes Malveira,Geraldo Pinto Vieira. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

O Colégio Pedro II: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação / Comissão de Atualização da Memória Histórica : Afonso Bensabat Pinto Vieira, Aloysio Jorge do Rio Barbosa, Antônio Nunes Malveira, Beatriz Boclin Marques dos Santos, Geraldo Pinto Vieira, Wilson Choeri. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

Livros Didáticos

Azevedo, Aroldo de. As Regiões Brasileiras . 2ª Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional 1966. 277p. (O Brasil e o Mundo, v.3, Amazônia, Meio-norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-oeste.)

Azevedo, Aroldo de. As Regiões Brasileiras . 2ª Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional 1966. 277p. (O Brasil e o Mundo, v.3, Amazônia, Meio-norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-oeste.)

Azevedo, Aroldo de. Geografia Física para o 1^0 ano colegial. 45. ed. São Paulo: Nacional,1961. 398p

Azevedo, Aroldo de. Geografia humana do Brasil. 3^0 ano do Curso colegial. 20. ed. São Paulo: Nacional,1959.253p.

Azevedo, Aroldo de. Geografia Regional para o segundo ano colegial. 6. ed.São Paulo,Nacional,1953. 365p.

AZEVEDO, Aroldo de.

Fontes Virtuais

Coleção de Leis do Império e da República. Disponível no Portal da Câmara dos Deputados: Acesso em: 30 jul. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro**.** O lugar dos saberes escolares na Sociologia Brasileira da Educação. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

CUNHA, Luís Antonio. *Associação Brasileira de Educação (ABE).* Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica>.

EVANGELISTA, Helio Araujo de. A geografia brasileira começa aonde? Seria no Colégio Pedro II? *Revista geo-paisagem (on line)*. Ano 9, n. 18, jul. /dez. 2010. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/D.PedroII.htm>.

EVANGELISTA, Helio Araujo de. Delgado de Carvalho e a geografia brasileira. *Revista geo-paisagem (on line)*. Ano 10, n. 20, jul./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/Carvalho.htm>.