



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Instituto de Geografia

Isabella Belmiro Araujo

O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional

Rio de Janeiro

2020

Isabella Belmiro Araujo

O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de concentração: Globalização, Políticas Públicas e Reestruturação Territorial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Monica Sampaio Machado

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/C

A663 Araujo, Isabella Belmiro.
O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional / Isabella Belmiro Araujo – 2020. 300 f.: il.

Orientadora: Monica Sampaio Machado.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 2. Geografia – História – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Brasil – Política e governo – 1930-1945 – Teses. 5. Brasil – História – 1930-1945 – Teses. I. Machado, Monica Sampaio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Geografia. III. Título.

CDU 911:37(81)

Bibliotecária responsável: Taciane Ferreira da Silva / CRB-7: 6337

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

Assinatura

Data

Isabella Belmiro Araujo

O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de concentração: Globalização, Políticas Públicas e Reestruturação Territorial.

Aprovada em 28 de agosto de 2020

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Mônica Sampaio Machado (Orientadora)
Instituto de Geografia – UERJ

Prof. Dr. Charles da França Antunes
Departamento de Geografia – UERJ/FFP

Prof. Dr. Eduardo José Pereira Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto
Departamento de Geografia – UERJ/FFP

Prof. Dr. Ruy Moreira
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

À Mônica Sampaio Machado, orientadora deste trabalho, cuja orientação, incentivos e trocas intelectuais foram de suma importância para meu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para a elaboração desta tese.

Ao Professor Gilmar Mascarenhas (*In Memoriam*), pelas aulas e por todo o legado que deixou. Obrigada por partilhar conosco sua paixão pela Geografia e pelo futebol, em especial ao nosso Botafogo.

Aos meus pais, Edson Araujo e Regina Belmiro, e ao meu companheiro, Bruno Santos, por todo amparo, colo e motivação.

Aos profissionais do Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB/ISERJ/FAETEC), da Associação Brasileira de Educação (ABE), do IBGE, do NUDOM – Colégio Pedro II, do CPDOC e do AEL (UniCamp) por trabalharem em prol da manutenção de nossa História.

Ao Márcio Corrêa, amigo que ganhei ao ingressar no doutorado. Obrigada por todas as parcerias, trocas de ideias e carinho.

Aos colegas de trabalho, de militância e da vida. Agradeço pelo apoio, aprendizados e angústias compartilhadas.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha trajetória escolar/universitária. Cada um teve/tem uma enorme relevância em meu processo formativo.

Aos estudantes que passaram, estão ou passarão em minha vida. Esses estudos são, sobretudo, para vocês!

À todas as pessoas que se dedicam em manter a nossa memória e nossa História vivas.

A política de um Estado está em sua Geografia

Napoleão Bonaparte

RESUMO

ARAÚJO, Isabela Belmiro. *O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional*, 2020. 300f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

No Brasil, a Geografia institucional se fortaleceu a partir da década de 1930, justamente coincidindo com as políticas públicas do primeiro governo do então Presidente Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945). Tais ações não foram despropositais, uma vez que a consolidação do Estado Nacional estava em voga e, como já estudado por alguns autores, a Geografia possuía, e ainda possui, saberes estratégicos para tal consolidação. Além disso, apesar da disciplina escolar Geografia já estar presente nos currículos escolares há mais de um século, é a partir da década de 1930 que a educação brasileira passa a se configurar como um sistema de ensino nacional e também como um poderoso meio de difundir ideologias que pudessem contribuir para a propaganda governamental. Nesse contexto, os livros didáticos se apresentaram como o meio propício de propagar a ideia de construção nacional via processo formal de educação. Por isso, destacamos as obras didática de dois renomados autores: Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Essa escolha deveu-se pela influência que ambos tinham no cenário institucional, editorial e escolar, além da grande influência do eixo Rio-São Paulo sobre a produção e comercialização de manuais escolares para todo o Brasil. Para isso, realizamos a pesquisa em arquivos à procura de fontes primárias, assim como nos amparamos em autores que já possuem contribuições para o campo da História da Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Governo Vargas. Era Vargas. Livros Didáticos. Construção Nacional.

ABSTRACT

ARAÚJO, Isabella Belmiro. *The first Vargas government (1930-1945) and the teaching of Geography: textbooks and national construction*, 2020. 300f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In Brazil, institutional geography was strengthened from the 1930s, precisely coinciding with the public policies of the first government of then President Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945). Such actions were not unreasonable, since the consolidation of the National State was in vogue and, as already studied by some authors, Geography had and still has strategic knowledge for such consolidation. In addition, despite the fact that the school discipline Geography has been present in school curricula for more than a century, it is from the 1930s that Brazilian education started to be configured as a national education system and also as a powerful means of spreading ideologies. that could contribute to government propaganda. In this context, textbooks were presented as the propitious means of spreading the idea of national construction through the formal process of education. For this reason, we highlight the didactic works of two renowned authors: Carlos Miguel Delgado de Carvalho and Aroldo de Azevedo. This choice was due to the influence that both had in the institutional, editorial and school scenario, in addition to the great influence of the Rio-São Paulo axis on the production and commercialization of school manuals for the whole of Brazil. For this, we carry out research in archives looking for primary sources, as well as we rely on authors who already have contributions to the field of History of Geography.

Keywords: Geography teaching. Vargas Government. Didactic books. National Construction.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|----------------|---|-----|
| Fotografia 1 – | Aulas ministradas pelos professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines no ano de 1938..... | 51 |
| Fotografia 2 – | Aulas ministradas pelos professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines e as excursões realizadas pelos referidos professores aos pontos da cidade e do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1938..... | 52 |
| Fotografia 3 – | Curso de Férias do Conselho Nacional de Geografia na sede do IBGE sobre as atividades geográficas no Brasil..... | 63 |
| Fotografia 4 – | Ficha funcional do Professor Carlos Miguel Delgado do Carvalho, como Professor Catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na qual ministrava a cadeira de Sociologia Educacional, aposentando-se em 1956 – (frente e verso)..... | 168 |
| Fotografia 5 – | Sumário dos Programas de Ensino e seus respectivos responsáveis. O Professor Delgado de Carvalho é apontado como o responsável pela cadeira de Sociologia Educacional..... | 171 |
| Fotografia 6 – | Sumário do livro Geografia Regional do Brasil – para a quarta série ginásial..... | 181 |
| Fotografia 7 – | Mapa da divisão das regiões brasileiras, de acordo com a publicação em Diário Oficial de 31/01/1942..... | 184 |
| Fotografia 8 – | Imagem presente no livro do Professor Aroldo de Azevedo, dando ênfase às “riquezas brasileiras”..... | 224 |
| Fotografia 9 – | Ilustração presente no livro do Professor Aroldo de Azevedo, Geografia para a Quarta Série Secundária..... | 239 |
| Fotografia 10 | Exposição Nacional dos Mapas Municipais: homenagem ao Presidente da República Getúlio Vargas..... | 290 |
| Fotografia 11 | Esse desenho fez parte do concurso aberto em 1940, nas escolas primárias para a divulgação da importância do censo no Brasil. Destacase a influência de Getúlio Vargas e do Estado Novo no desenho apresentado pelo Grupo Escolar J. Monteiro..... | 291 |
| Fotografia 12 | Membros do curso de aperfeiçoamento de Professores promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística..... | 291 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Fotografia 13 | Reunião do curso de férias, realizada na sede do IBGE em que foi orador o professor Fernando Antônio Raja Gabaglia..... | 292 |
|---------------|---|-----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Entrada de imigrantes no Brasil..... | 84 |
| Quadro 2 – | Evolução quantitativa do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1933 a 1945..... | 108 |
| Quadro 3 – | Relação de livros de Geografia editados e comercializados pela Editora Nacional na década de 1930..... | 146 |
| Quadro 4 – | Semelhanças e diferenças nas obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo sobre a divisão regional..... | 150 |
| Quadro 5 – | Seção Didática D (Geografia), da CNLD..... | 172 |
| Quadro 6 – | Livros para análise da CNLD, em 1941..... | 173 |
| Quadro 7 – | Seção Didática D (Geografia), do CNLD..... | 173 |
| Quadro 8 – | Livros didáticos do Professor Aroldo de Azevedo publicados entre 1934 a 1945..... | 204 |
| Quadro 9 – | Lista completa dos livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo... | 260 |
| Quadro 10 – | Lista dos livros didáticos do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho..... | 262 |
| Quadro 11 – | Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945.. | 263 |
| Quadro 12 – | Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931)..... | 267 |
| Quadro 13 – | Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Capanema (1942) | 271 |
| Quadro 14 – | Grade Curricular da Escola Secundária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Equiparada ao Colégio Pedro II)..... | 273 |
| Quadro 15 – | Pessoas relevantes para a Geografia nos anos 1930-1945..... | 274 |

LISTA DE RECORTES DE PERIÓDICOS

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Recorte de Periódico 1– | Curso de Aperfeiçoamento para professores de Geografia do Ensino Secundário..... | 62 |
| Recorte de Periódico 2– | Aula de Geografia do Professor Delgado de Carvalho - Universidade do Ar..... | 67 |
| Recorte de Periódico 3– | Continuação da Aula de Geografia do Professor Delgado de Carvalho - Universidade do Ar..... | 68 |
| Recorte de Periódico 4– | Notícia da exoneração do Professor Delgado de Carvalho do cargo de Diretor do Colégio Pedro II..... | 120 |
| Recorte de Periódico 5– | Notícia de que o Professor Delgado de Carvalho se tornou Reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano de 1935..... | 158 |
| Recorte de Periódico 6– | Notícia do Curso de Aperfeiçoamento para professores do C.N.E. | 166 |
| Recorte de Periódico 7– | Lista com os nomes dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE)..... | 170 |
| Recorte de Periódico 8– | Notícia de uma nova proposta de divisão regional do país partiu do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho | 179 |
| Recorte de Periódico 9– | Publicações da Cia Editora Nacional, em que demonstra uma obra do Professor Aroldo de Azevedo..... | 202 |
| Recorte de Periódico 10– | Notícia sobre uma reunião da AGB, na qual aponta o Professor Pierre Monbeig como Presidente da Associação para o ano de 1941 e o Professor Aroldo de Azevedo como o Secretário Geral da mesma..... | 205 |
| Recorte de Periódico 11– | Relação de livros adotados, no qual constam cinco livros do Professor Aroldo de Azevedo..... | 207 |
| Recorte de Periódico 12– | Notas sobre as obras do Professor Aroldo de Azevedo..... | 215 |
| Recorte de Periódico 13– | Instituto de Pesquisas Educacionais sob direção do Professor Delgado de Carvalho..... | 293 |
| Recorte de Periódico 14– | Tiragem de livro em homenagem ao aniversário do Presidente Getúlio Vargas, elaborado pelo Professor Delgado de Carvalho..... | 294 |
| Recorte de Periódico 15– | Listagem do quadro associativo da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro..... | 295 |

| | |
|--|-----|
| Recorte de Periódico 16– Delgado de Carvalho assume direção do Externato Pedro II..... | 296 |
| Recorte de Periódico 17– Notícia sobre as regiões naturais, em que cita as influências do Professor Delgado de Carvalho..... | 297 |
| Recorte de Periódico 18– Listagem do Obras da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”..... | 298 |
| Recorte de Periódico 19– Comparações em obras didáticas de Geografia sobre a Geografia Nacional..... | 298 |
| Recorte de Periódico 20– Notícia sobre livro do Professor Aroldo de Azevedo..... | 299 |
| Recorte de Periódico 21– Edições da Cia Editora Nacional, em que relaciona um livro do Professor Aroldo de Azevedo..... | 299 |
| Recorte de Periódico 22– Reportagem noticiando novos livros do Professor Aroldo de Azevedo..... | 300 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AGB | Associação de Geógrafos Brasileiros |
| AMEs | Agências Municipais de Estatística |
| ANPUH | Associação Nacional de Pesquisa em História |
| BN | Biblioteca Nacional |
| CMEB | Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto de Educação do Rio de Janeiro |
| CNG | Conselho Nacional de Geografia |
| CNI | Confederação Nacional das Indústrias |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| CPDOC | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil |
| DASP | Departamento Administrativo do Serviço Público |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| FAETEC | Fundação de Apoio à Escola Técnica |
| FFCL | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FNFi | Faculdade Nacional de Filosofia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| IPE | Instituto de Pesquisas Educacionais – RJ |
| ISERJ | Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| NUDOM | Núcleo de Documentação (Colégio Pedro II). |
| PCB | Partido Comunista Brasileiro |
| PPGEO | Programa de Pós-Graduação em Geografia – UERJ |
| RBG | Revista Brasileira de Geografia. |
| SENAI | Serviço Nacional da Indústria |
| SP | São Paulo |

| | |
|------|--|
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviética |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 | A MODERNIZAÇÃO INSTITUCIONAL, ATORES E A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)..... | 26 |
| 1.1 | O projeto político, a formação mítica de Vargas e a modernização institucional..... | 26 |
| 1.2 | O IBGE e as Universidades como parte do fortalecimento da Geografia..... | 42 |
| 1.3 | A atuação do IBGE e a importância do ensino de Geografia..... | 57 |
| 2 | A EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)..... | 70 |
| 2.1 | A educação nacional | 70 |
| 2.2 | A Reforma Francisco Campos..... | 91 |
| 2.3 | Os Pioneiros da Educação Nova e a ala católica..... | 96 |
| 2.4 | As Reformas Capanema e a Constituição de 1937 | 101 |
| 3 | A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE O PRIMEIRO GOVERNO VARGAS..... | 112 |
| 3.1 | O Ensino de Geografia..... | 112 |
| 3.2 | Os livros didáticos de Geografia | 128 |
| 4 | DELGADO DE CARVALHO E AROLD DE AZEVEDO: O EIXO RIO-SÃO PAULO NA PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E NA DIFUSÃO DA IDEIA DE ESTADO-NAÇÃO..... | 153 |
| 4.1 | Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo no ideário nacional..... | 153 |
| 4.2 | A trajetória de Delgado de Carvalho e a defesa dos métodos modernos do ensino de Geografia | 156 |
| 4.3 | Os livros didáticos de Delgado de Carvalho: uma análise..... | 180 |
| 4.4 | Aroldo de Azevedo e os métodos modernos do ensino de Geografia pela escola paulista | 201 |
| 4.5 | Aroldo de Azevedo e seus livros didáticos: uma análise..... | 218 |
| | CONCLUSÃO | 241 |
| | REFERÊNCIAS | 246 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO A – Lista completa dos livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo..... | 260 |
| ANEXO B – Lista dos livros didáticos do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho..... | 262 |
| ANEXO C – Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945..... | 263 |
| ANEXO D – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931)..... | 267 |
| ANEXO E – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Capanema (1942).. | 271 |
| ANEXO F – Grade Curricular da Escola Secundária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Equiparada ao Colégio Pedro II)..... | 273 |
| ANEXO G – Pessoas relevantes para a Geografia nos anos de 1930-1945..... | 274 |
| ANEXO H – Fotografias (1930-1945)..... | 290 |
| ANEXO I – Recortes de Jornais e Revistas que noticiaram obras didáticas e outros assuntos sobre Delgado de Carvalho..... | 293 |
| ANEXO J – Recortes de Jornais e Revistas que noticiaram obras didáticas do Aroldo de Azevedo..... | 298 |

INTRODUÇÃO

Na dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob orientação do Professor Doutor Ruy Moreira, pesquisei sobre “Os livros didáticos de Geografia na ditadura civil-militar (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de um país grande, país potência e em constante desenvolvimento”. A partir desse trabalho, percebi o quanto o campo da História da disciplina escolar Geografia é muito fértil.

Como prova disso, Antonio Carlos Robert Moraes, na introdução de seu livro *Território e História do Brasil* (2005), enfatiza que ainda havia (e ainda há) muito o que se pesquisar sobre a Geografia escolar, seja nos “currículos¹ praticados, seja quanto aos livros didáticos utilizados” (MORAES, 2005, p. 16). Apesar do texto introdutório ter sido escrito em maio de 2002, isto é, há 18 anos, e todo o avanço dos estudos acerca da Geografia escolar apresentada ao longo desses anos por estudantes de pós-graduação e professores, ainda há leituras possíveis a serem feitas sobre a Geografia enquanto disciplina escolar. Além disso, tal afirmação de Moraes só reforça que os livros didáticos são uma espécie de memória material e ao mesmo tempo imaterial (devido às ideias repassadas por gerações) das disciplinas escolares.

Outra motivação em realizar essa pesquisa se deu pela compreensão de que é necessário voltar à História da disciplina escolar como um meio de contribuir para a historiografia da Geografia ou, ainda, para a historiografia da educação. Como bem elucidou Chervel (1990), “a história dos conteúdos de ensino e sobretudo a história das disciplinas escolares, representa a lacuna mais grave na historiografia francesa do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 183). Além disso, Chervel cita o padre e historiador François de Dainville, no qual expõe que: “Os historiadores das ciências negligenciaram demasiadamente até aqui a história do ensino das ciências” (DAIVILLE, 1954, p. 06 *apud* CHERVEL, 1990, p. 183).

Nesse movimento de pesquisa, compreendi que estudar, descortinar e dialogar com a História do passado é, de certo modo, um meio de compreendermos melhor o tempo presente.

¹ Sobretudo a partir dos anos de 1930, o currículo elaborado pelo Governo Federal era o espelho para a elaboração dos livros didáticos. As obras didáticas deviam estar em consonância com o currículo prescrito e, por isso, não é incomum os autores expressarem nas linhas introdutórias que suas obras foram escritas de acordo com o Programa Nacional. Além de tais livros servirem para os exames de ingresso para o ensino superior. Escrever de acordo com o currículo nacional era uma maneira de ser aceito pelas escolas brasileiras e pela própria avaliação do governo, como, por exemplo, pela Comissão Nacional do Livro Didático, que foi instituída ainda nos anos trinta, cujo principal objetivo era avaliar e cancelar tais obras, dando a essas credibilidade.

Afinal de contas, toda ciência (e/ou conhecimento) é produzida por homens (e mulheres, apesar da invisibilidade que lhes foram dadas ao longo de muitos anos), e convém conhecer as motivações, o contexto da época, os caminhos e descaminhos que fizeram a Geografia brasileira trilhar.

Desse modo, ao inscrever-me na seleção do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo-UERJ, campus Maracanã, cujo objetivo era cursar o Doutorado, não hesitei em pleitear uma vaga para ingressar no Grupo de Estudos GeoBrasil, coordenado pela Professora Doutora Mônica Sampaio Machado. O projeto de pesquisa apresentado foi intitulado: “O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional”, justamente para pesquisar outro período que também abrangia uma ditadura, e que perdurou por oito anos.

A escolha pelo período em questão está muito centrada no fato do primeiro governo Vargas ter um caráter muito peculiar, pois alavancou o processo de modernização, burocratização e centralização do país e, de certo modo, a Geografia e, conseqüentemente, os autores dos livros didáticos de Geografia, muito contribuíram para implantar esse processo. Além disso, os anos de 1930, após a ditadura varguista (1937-1945), deixou marcas profundas na sociedade e, sobretudo, em nossa cultura política.

A formação como historiadora me possibilitou ter algumas estratégias metodológicas para trabalhar com fontes documentais, sejam elas primárias ou secundárias. Dessa forma, esta tese apresenta alguns “achados” em arquivos que só foram possíveis ser “escavados” através do trabalho de muitas outras pessoas. Assim, compreendo que esse estudo, de certa forma, foi elaborado por muitas mãos de pessoas que se dedicam/dedicaram a registrar, produzir, guardar, organizar e disponibilizar documentos, depoimentos orais, iconografias e outras fontes.

As fontes primárias foram pesquisadas em algumas instituições de referência em memória da História, Geografia e/ou Educação, entre elas estão: o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC); o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Centro de Memória da Educação Brasileira – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CMEB-ISERJ/FAETEC); a Associação Brasileira de Educação (ABE); o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II. Além de livros didáticos publicados no período em que abrange essa pesquisa.

Assim, uma das formas de estudar a Geografia como disciplina escolar é por meio das fontes históricas e, a partir delas, realizamos possíveis reconstruções do passado, investigando os seus “vestígios”. Como ressaltou Gabriel e Moraes (2013, p.49), “a questão documental,

embora de forma diferenciada, ocupa um lugar de destaque, garantindo a permanência do passado no presente”.

Como fontes, compreendemos como “princípio, origem de alguma coisa e, especialmente plural, documento original do qual se extraem testemunhos e dados para um trabalho histórico” (SAVIANI, 2013, p. 13). E, nesse estudo, as principais fontes foram os livros didáticos utilizados entre os anos de 1930 a 1945.

Mais uma vez Gabriel e Moraes (2013) nos oportunizam utilizar uma citação muito pertinente para falar do uso de livros didáticos e outras produções escolares como fontes históricas:

Essas fontes não são utilizadas frequentemente na historiografia tradicional: livros, cadernos escolares, provas, exames, fotos de formaturas, boletins escolares, planos de ensino, atas escolares, diplomas, relatórios e depoimentos que, normalmente, não são mantidos nem conservados nos arquivos [...] Elementos que podem ser recuperados apenas quando se vai às fontes primárias [...]. Nunca é demais enfatizar que a pesquisa histórica se alimenta de registros depositados em arquivos, nem sempre organizados, nem sempre preservados, cabendo aos pesquisadores retercer as teias que podem ajudar a reconstruir práticas sociais não mais presentes ou ressignificadas nos dias atuais. As fontes primárias constituem, assim, o elemento mais importante para esclarecer lacunas de documentos, de memórias [...] (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2003, p. 12-3 *apud* GABRIEL; MORAES, 2013, p. 52).

Pesquisamos os livros didáticos na perspectiva crítica, isto é, a partir da leitura nas entrelinhas, tentando descortinar a mensagem que há por detrás das estratégias discursivas dos autores. Cabe ainda ressaltar que os livros didáticos costumam ser as primeiras fontes de leitura e informação sistemáticas que as crianças e jovens têm acesso e que, muitas vezes, vêm travestidos de um discurso “neutro” e inofensivo. Além disso, como os textos são montados dentro de uma dada ideologia² e são produzidos pelo autor de acordo com os programas

² Ver em Moraes (2005), no livro *Ideologias Geográficas*, a discussão sobre o conceito de ideologia, no capítulo 3. Sabemos que há vários estudiosos no conceito, em diversos campos de saber, mas o objetivo deste trabalho não é se estender em exaustiva revisão da literatura, mas, sim, se instrumentalizar para discutir os livros didáticos de Geografia e seus usos. Além disso, Moraes (2005) ressignifica o conceito para a ciência geográfica, o que nos ajudar a pensar na Geografia como disciplina escolar e, também, como ciência. Assim, Moraes (2005, p. 39), ancorado em Bruni, pontua que, na perspectiva Marxista, o conceito de ideologia é utilizado tanto como “produção de ilusão” (ilusão na autonomia de pensamento e subordinação aos interesses da classe dominante. Esses interesses são passados como universais, como um meio de justificar ou esconder a dominação existente entre as classes), assim como “visão de mundo”, na qual aceita-se a “realidade”, mesmo sendo ilusão (relação entre pensamento e ação, em que as ideias cumprem o papel de convencer e legitimar). Moraes (2005), ainda, chama a atenção para o fato de a ideologia que a Geografia propaga não está só no âmbito do ensino, isto é, transmitida pelo sistema escolar e salienta que o discurso da Geografia escolar deve ser visto como uma das possíveis modalidades das “ideologias geográficas”, “um de seus veículos” (Ibidem, p. 42). Pontua, ainda, que há “ideologias espaciais ou territoriais”, que constituem uma importante relação entre o saber geográfico com a prática política. Assim, “as ideologias geográficas alimentam tanto as concepções que regem as políticas territoriais dos Estados, quanto à autoconsciência que os diferentes grupos sociais constroem a respeito de seu espaço e da sua relação com ele. São a substância das representações coletivas acerca dos lugares que impulsionam sua transformação ou o acomodamento nele. Expressam, enfim, localizações e identidades, matérias-primas da ação política. Adentrar o movimento de produção e consumo destas ideologias

escolares, muitas das vezes apresenta uma falsa realidade, cujo genuíno intuito é domesticar as ideias e os corpos com visões de mundo aparentemente acrílicas. Assim, os livros didáticos podem ser vistos como uma via de mão dupla, em que os seus conteúdos expõem uma dada ideologia e ao mesmo tempo auxiliam a formatar a ideologia do leitor.

Essa construção discursiva não é feita exclusivamente nas obras didáticas brasileiras, mas foi utilizada por diversos países, sobretudo após o “nascimento” do mundo moderno. As disputas ideológicas sempre existiram, mas o uso de textos didáticos ganhou maior centralidade após as Revoluções Francesa e Industrial e outros eventos mundiais que oportunizaram a necessidade de instruir a população em larga escala para atender ainda mais as demandas de novas dinâmicas econômicas e sociais. Assim, os livros didáticos foram utilizados como poderosos meios de inculcar as ideias da classe hegemônica ou, ainda, dos governos nacionais, construindo e forjando uma cultura nacional. Nesse sentido,

percebemos as disciplinas escolares como “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições” que, em busca de status, recursos e território, tanto entram em disputas quanto se apropriam de determinados padrões de professores, estudantes, temáticas e atividades de ensino, os quais foram socialmente produzidos e legitimados pelos sistemas educacionais (FERREIRA, 2005, p.1 *apud* GABRIEL; MARAES, 2013, p. 47-8).

Então, fica-nos as perguntas: de que maneira os livros didáticos de Geografia, em especial os de autoria de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho, que foram amplamente utilizados nas décadas de 1930 e 1940 do século XX, ajudaram na construção nacional? Esses dois autores tinham o mesmo projeto para construir a nação ou apresentavam particularidades da sociedade paulista ou carioca/fluminense?

De antemão, pontuamos que assim como o currículo é espaço de disputa, conseqüentemente, os livros didáticos também o são, uma vez que refletem os currículos oficiais. O que queremos dizer com isso é que ao passo que vários autores de obras didáticas estavam empenhados em reproduzir ideologias da classe hegemônica ou, ainda, ideologias ancoradas pelo Governo central, alguns outros já viam problemas nos manuais³ escolares,

implica melhor precisar o universo das complexas relações entre cultura e política” (MORAES, 2005, p. 44). Além disso, Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p. 09-10), utilizando como base a obra *A ideologia como sistema cultural*, de Clifford Gertz (1978), também contribuíram para o entendimento do conceito de ideologia expresso neste trabalho, pois salientaram que “as ideologias são sistemas de símbolos e estes ‘são fontes extrínsecas de informação em termos das quais a vida humana pode ser padronizada’”. Dessa forma, a ideologia estimula a criação de uma consciência coletiva. Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p. 10), também ressaltaram que tanto no contexto nacional quanto no contexto internacional, nos anos de 1930, pôde-se perceber o empenho de intelectuais em formular uma nova ideologia, ancorada no autoritarismo e na centralização do poder, que viesse a atender impasses da nação e orientasse o Estado.

³ Por manual, entende-se por aquilo que está à mão. Disponível para o manuseio (SILVA, 2006, p. 36).

apesar de todo o processo de naturalização de seus conteúdos. No entanto, esses indivíduos, ou grupos, foram silenciados e pouco, ou nenhum, registro temos sobre seus pensamentos. E os estudos sistemáticos sobre a difusão ideológica nos livros didáticos só foram amplamente divulgados e apoiados a partir dos anos de 1970, o que oportunizou estudos críticos acerca das obras didáticas.

No entanto, os estudos sobre a ideologia são anteriores ao recorte que daremos neste trabalho. Cambi (1999) salientou que Marx, em pleno século XIX, já tinha evidenciado que “as ideias dominantes” costumam ser as “ideias das classes dominantes”, as quais são “ditadas pelos seus objetivos sociopolíticos, pelos seus interesses econômicos, pela sua visão do mundo” (CAMBI, 1999, p. 382). Além disso, desde Marx até as leituras marxistas mais recentes, vários autores se dedicaram a estudar a influência da ideologia na educação, e será a partir dessas leituras que iremos analisar os livros didáticos de Geografia em tela.

Além disso, enfatizamos que mesmo na atualidade, na qual as novas tecnologias se fazem muito presentes no cotidiano de nossos estudantes, os livros, nem sempre objeto de desejo das crianças, jovens e adultos, ainda são centrais dentro do contexto escolar. Com isso, quero ressaltar a centralidade que o livro didático ainda possui no ambiente escolar e tal fortalecimento começou a ganhar corpo no Brasil após os anos de 1930, justamente com as legislações e políticas públicas empregadas pós implantação do Estado Novo.

Nesse sentido, Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p.10, grifo nosso) pontuaram que:

O governo do Estado Novo foi centralizador, concentrou no nível federal a tomada de decisões antes partilhadas com os estados, e foi autoritário, centralizando no Executivo as atribuições anteriormente divididas com o Legislativo. Sua proposição máxima de que só um governo forte torna possível a realização da verdadeira democracia envolve múltiplas interpretações do conceito de democracia. Sua ideologia política recupera práticas autoritárias que pertencem à tradição brasileira, assim como incorpora outras, mais modernas, que fazem da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade sócia.

Assim como bem aponta Gomes (1996, p. 22): “projetar o Estado nacional significa construir uma ‘nova’ nação, o que se faz através de um ‘novo’ modelo técnico-administrativo de Estado”. Como o projeto era inovar tudo, os livros didáticos também se depararam com o imperativo de se reinventar. O movimento da Escola Nova foi potente para adequar a Educação Nacional e, conseqüentemente, os livros didáticos também sofreram as modificações que eram urgentes para atender um projeto maior de nação. Assim, as escolas e as editoras destinadas à produção de materiais didáticos ganharam cada vez mais espaço na cena nacional. Era necessário construir uma nova história, pois “o futuro não se faz sem o passado, e este é um ato humano de rememoração. Seria básica a realização de um processo de ‘narração’ da história,

que identificasse os acontecimentos, os personagens e ‘os sentidos’ de seus atos” (GOMES, 1996, p. 23).

Apesar da prática como historiadora, cabe ressaltar que algumas informações podem conter imprecisões. No entanto, esclareço, de antemão, que tentei ser a mais fiel possível perante as fontes pesquisadas e as interpretações que desenvolvi sobre elas. Trabalhar com a História e a Memória de noventa anos atrás, configura-se como um grande desafio e acaba sendo como um quebra-cabeça em que faltam algumas peças, mas, mesmo assim, se faz necessário e urgente reconstruir a cena histórica em questão.

Baseando-me nas palavras de Pasquale Petrone (1979), é importante evidenciar que muito dos achados da Geografia confundem-se com noções e fatos da Antropologia, da Botânica e de outros campos de saber. Dessa forma, apesar do nosso recorte, obviamente, ser a Geografia, por vezes se faz difícil realizar essa separação disciplinar tão rígida e dissociada de outros campos científicos.

Perante o exposto, esse trabalho pretende desvelar como os livros didáticos de Geografia colaboraram para o projeto político do primeiro governo do Presidente Getúlio Vargas. Além disso, tem por objetivo analisar o quanto eles contribuíram para difundir e fortalecer a ideia de nacionalidade.

Para compreender melhor o contexto, também iremos resgatar um pouco da Geografia como ciência e o pensamento geográfico em tela. A disciplina escolar Geografia é anterior à introdução do pensamento geográfico no Brasil, mas nos anos de 1930 e 1940 ocorreram influências que vieram a oportunizar a reformulação do ensino-aprendizagem de Geografia no Brasil.

Cabe ressaltar que, a partir da década de 1930, no Brasil, foi estabelecida, de fato, uma política nacional para a educação. No entanto, o objetivo maior da consolidação de tais políticas públicas era a formação de mão de obra necessária ao processo crescente de industrialização e, também, inculcar ideias nacionalizadoras, através de uma educação cívica e patriótica.

Desse modo, trabalhamos com a perspectiva da história das disciplinas escolares. Ancorados em Chervel (1990), compreendemos que a disciplina escolar apresenta certa independência em relação à disciplina acadêmica, apesar de manterem uma relação estreita.

De antemão, não temos a pretensão de esgotar o tema, até porque temos consciência que trabalhar com a História e Memória pretéritas é trabalhar com fragmentos de memórias, que são interpretados e reconstruídos de acordo com o material encontrado, com os livros lidos e com as influências filosóficas e ideológicas que possuímos. Cabe ressaltar que o tempo passado é sempre reconfigurado com a visão do presente.

Além disso, abordamos alguns temas ao longo desse estudo com o intuito de nos auxiliar a responder ao nosso problema central e a recompor a cena em que o Estado Novo tentou difundir as ideias de construção nacional, inclusive construindo uma nova ideia de Brasil e do brasileiro. Não tivemos, em momento nenhum, a ideia de esgotar os temas, até mesmo por compreendermos que há muitos estudiosos que se debruçaram ou se debruçam sobre tais questões.

Assim, atrelada à expansão industrial e urbana, como também à modernização da política, da sociedade e da economia Brasileira, a Geografia contribuiu para a integração nacional. Como afirmou Claval (2003, p. 04), a Geografia é vista por alguns pesquisadores “como uma ferramenta de vigilância e de dominação mobilizada pelos Estados para realizar seus objetivos estratégicos”. Além disso, a partir de 1930, a Geografia oportunizou ao Estado brasileiro fazer a sua própria leitura do Brasil e do mundo, por meio de sua perspectiva.

Serviu-nos de base, entre as obras de outros autores, o livro *Interpretação do Brasil*, do Antropólogo Gilberto Freyre, no qual analisa aspectos da formação social brasileira como processo de entrelaçamentos de raças e culturas, o que culminou na “democracia racial”. De certo modo, tanto a raça quanto a cultura foram elementos que contribuiriam para a construção nacional, sobretudo, por meio da construção da identidade do povo brasileiro e de sua diversidade, que foi regionalizada. E esse processo da formação social brasileira esteve muito presente nos livros didáticos dos anos de 1930 e, sobretudo, dos anos de 1940. Nesse sentido, Velloso (1982, p. 72) expôs que “a questão da cultura passa a ser concebida em termos de organização política, ou seja, o Estado cria aparatos culturais próprios destinados a produzir e a difundir sua concepção de mundo para o conjunto da sociedade”.

Cabe ressaltar que outros intelectuais tentaram “interpretar o Brasil” em um momento de reorganização institucional e territorial. Entre autores/intelectuais também podemos citar Sérgio Buarque de Holanda, com o livro *Raízes do Brasil*; mais uma vez Gilberto Freyre com a obra *Casa grande e senzala* e Caio Prado Júnior com o livro *Formação do Brasil Contemporâneo*.

Particularmente, Gilberto Freyre transitava entre as Ciências Sociais e, em matéria que escrevera para o Jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, em 10 de setembro de 1940 (edição 14065), acerca de um “Anno Geográfico”, demonstrou afinidade com a Ciência Geográfica. Em tal artigo, Freyre expõe os avanços dos estudos geográficos e sua importância para o desenvolvimento nacional. Defendeu que se fazia necessário desenvolver a consciência geográfica junto à consciência histórica dos adolescentes como uma maneira de “restaurar nossas raízes históricas”, sobretudo, dentro da orientação moderna e dos modernos métodos de

Geografia, assim como por meio da Sociologia e Antropologia. Por fim, fecha o texto dizendo que 1940 será um ano geográfico pelo censo que estava em processo, assim como de grandes feitos de instituições ligadas ao campo de Geografia e Estatística (IBGE, Sociedade de Geografia do RJ, IHGB etc.), assim como de congressos que ocorreriam no ano em curso. Referiu-se, entre outros eventos, ao IX Congresso de Geografia e Estatística, que ocorreria em Florianópolis, em setembro de 1940. Nesse congresso, a temática central seria discutir a relação entre a Geografia e a organização e cultura nacional.

Outro intelectual, que podemos citar, é o Caio Prado Júnior. Ele contribuiu mais com os estudos no campo da História. No entanto, é importante enfatizar que Prado foi membro da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), na qual também desenvolveu estudos no campo da Geografia.

Os intelectuais foram convocados a se aproximarem do Governo Vargas para contribuírem com o processo de mudança política, econômica e social e serem os porta-vozes desse novo Estado. Velloso (1982) traz uma citação da Revista Cultura Política, produzida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, muito pertinente:

[...] a inteligência renasce [...] para servir o país por intermédio daqueles que fazem a opinião, que unem governo e povo, porque eles é que pensam, eles é que criam, eles é que em primeiro plano estão encarregados de fazer prolongar, para o futuro próximo, as indicações dos rumos que devemos seguir, traçados pela nova política do Brasil (Cultura Política, 1941, p. 263 *apud* VELLOSO, 1982, p. 93, grifo nosso).

De certa forma, essa construção social brasileira esteve muito ancorada no tripé Estado, Nação e Pátria e, como vamos explorar ao longo dessa pesquisa, os livros didáticos foram fundamentais para a difusão dessa formação identitária, tão cara para a conjuntura política em que se encontrava o país.

Assim, ao longo desse trabalho, iremos pesquisar a importância das obras didáticas de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo para o primeiro governo Vargas. Afinal, a ação dos indivíduos constitui sempre uma história e, como na construção da História há várias versões possíveis, aqui tentamos reconstruir parte da História da Geografia por meio dos livros didáticos no cenário dos anos de 1930 a 1945. As análises na vida e na obra dos dois autores têm por objetivo realizar uma comparação e verificar se as políticas públicas implementadas no primeiro governo Vargas fizeram eco em suas obras. Tanto Aroldo de Azevedo quanto Delgado de Carvalho viveram todo o recorte temporal dessa pesquisa e foram produtivos no período por

meio da publicação de livros ou ocupando cargos em instituições importantes para o *métier*⁴ da Geografia.

Delgado de Carvalho, apesar de formado originalmente em Ciência Política, na França, contribuiu muito com a modernização da ciência e disciplina de Geografia e consolidou-se como intelectual na cidade do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal. Além disso, assumiu lugar de destaque em algumas instituições durante os governos Vargas. Aroldo de Azevedo teve São Paulo como o seu campo de ação e, a princípio, não colaborou diretamente com os governos de Getúlio Dornelles Vargas, mas como autor de livros didáticos e, provavelmente, teve que seguir as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para o ensino de primeiro e segundo graus.

Os livros aqui analisados eram destinados aos estudos de adolescente e jovens. Apesar desses sujeitos já terem passado por outras séries escolares e, provavelmente, tiveram acesso a outros livros didáticos nas séries anteriores, possivelmente já vinham sendo receptáculos de ideologias nos livros texto (para o ensino da leitura e escrita) ou, ainda, na disciplina de Estudos Sociais, presente nos currículos das séries iniciais (denominado à época de primário). Sendo assim, o Ensino Secundário a consolidação do processo educacional. Cabe também mencionar que tanto nos anos de 1930 como nos anos de 1940, o Governo investia maciçamente na “juventude” brasileira, compreendendo que esses seriam o futuro da nação. Dessa forma, estudos psicológicos foram amplamente estudados no Brasil, cujo um dos objetivos era compreender o comportamento humano e, nesse caso, alinhado ao fazer educacional.

Dividimos esse trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos o projeto político do primeiro governo Vargas (1930 a 1945), o fortalecimento das instituições, dando destaque ao IBGE e às Universidades, e a centralidade da Geografia nesse cenário. No segundo capítulo, debruçaremos-nos na tentativa de reconstrução das principais balizes da Educação Nacional e do ensino de Geografia em voga nas décadas de 1930 e 1940. No terceiro capítulo, destacaremos a relevância dos livros didáticos no ensino de Geografia. E, por fim, no quarto e último capítulo, apresentaremos a vida e obra dos escritores de livros didáticos de Geografia Aroldo de Azevedo e Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Utilizaremos suas obras didáticas como fontes de análise para compreendermos os caminhos dessa disciplina escolar nos anos de 1930 e 1940, sobretudo, via eixo Rio-São Paulo, no que concerne à produção das obras didáticas e na difusão da ideia de Estado-nação.

⁴ CLAVAL, Paul. *Como construir a história de Geografia?* Terra Brasilis (Nova Série). 2/2013.

Desse modo, analisaremos as obras desses dois autores por meio da perspectiva da análise do discurso⁵, isto é, a partir do próprio texto e do contexto em que foram produzidas (sua coerência, estruturas argumentativas, discursos empregados etc.). Assim, as leituras das obras didáticas se darão a partir do cenário em que a Geografia estava inserida. Ou seja, o que estava sendo discutido no meio institucional, acadêmico e educacional à época. Faremos, assim, o exercício de interpretar os discursos presentes nos livros didáticos, sobretudo, no que concerne à produção de conhecimento e/ou posicionamentos ideológicos.

Conseqüentemente, na perspectiva da análise do discurso, o livro didático é o canal de transmissão para esse estudo. É o meio material em que se dá a comunicação, em que se vincula a mensagem que se quer passar, por meio do suporte papel. Pensado acerca de como os discursos circulam, Osakabe (1979 *apud* VELLOSO, 1982, p. 100-1) estabeleceu estudos sobre a produção do discurso e onde este se insere. Assim, “o discurso é visto como o lugar concreto da articulação que se trava entre agentes diferenciados da produção simbólica: articuladores, usuários e emissários” (OSAKABE, 1979 *apud* VELLOSO, 1982, p. 101).

No entanto, como já explicitado anteriormente, para que a leitura da análise do discurso possa ser comparada e melhor orientada pelo contexto espaço-temporal, fomos aos arquivos para que pudéssemos realizar a análise do discurso presentes nos livros didáticos em uma perspectiva histórica. Assim, o discurso pode ser visto como um objeto da história.

⁵ De acordo com o *Dicionário de análise do discurso* (2014), análise do discurso é uma disciplina relativamente recente. Pode ser considerada equivalente ao “estudo do discurso” e também pode ser objetivo de estudos em diversas disciplinas. Ainda, a análise do discurso pode ser designada também de “linguística textual”.

1. A MODERNIZAÇÃO INSTITUCIONAL, ATORES E A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)

Lembrar o Estado Novo pode ser uma forma de fazer dele não um exemplo, mas
uma lição
Lúcia Lippi Oliveira

No presente capítulo, iremos estabelecer as relações existente entre o projeto político do primeiro governo Vargas (1930-1945), o processo de burocratização e modernização institucional, sobretudo com a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e das Universidades. Além disso, faremos uma breve exposição da influência do IBGE para o campo da educação, principalmente por meio do processo de formação de professores.

1.1 O projeto político, a formação mítica de Vargas e a modernização institucional

O Presidente Getúlio Dorneles Vargas permaneceu no poder por 15 anos em seu primeiro governo (1930-1945). Para além do período extenso, a Era Vargas foi marcada por muitas facetas e implementação de políticas públicas que viriam a mudar os rumos do país. Foi um período de golpe e ditadura, mas também se destacou por ocorrerem muitas transformações, sobretudo nos âmbitos da economia, sociedade, cultura e modificações no próprio Estado, ainda mais no que se refere às instituições. Cabe ressaltar que algumas das contradições em seu primeiro governo estão centradas na implantação de direitos civis, sobretudo os destinados ao universo trabalhista, mas que foram cerceando os direitos políticos, a partir do momento em que implementou uma ditadura, período denominado de Estado Novo (1937-1945).

Antes do golpe de 1930, o poder era descentralizado, isto é, cada Estado tinha seu poder e autonomia. Com a Era Vargas, o poder passou a ser centralizado no Estado Nacional e esse foi, de certo modo, um grande passo para a consolidação do nacionalismo. Tal questão foi acirrada no Estado Novo, como bem elucida Oliveira (2019, p. 12): “um dos principais temas [...] que foi delineado a partir dos anos de 1920 tinha a ver com a construção, com a definição de uma identidade nacional. [...] foi sendo construído um ideário nacionalista que veio a se tornar ideologia do Estado Novo”.

Nesse sentido, Mendonça (1999) salienta que o nacionalismo serviu como fio condutor para sustentar tanto as questões econômicas quanto a ideia de “cultura brasileira”. Em relação às questões culturais, “tratava-se, para o Estado, de fundar um novo Brasil, homogêneo e uniforme em seus valores, comportamentos e mentalidades” (MENDONÇA, 1999, p. 344). Sendo assim, uma maneira de “redescobrir” nossas origens e o Brasil e de unificar a nação por meio da padronização da língua, dos costumes, comportamentos e ideias.

Nos anos de 1930, a busca por uma “consciência nacional” se acirrou, e foi então que o governo federal começou a jogar grande peso nas instituições. Gomes (1996) realizou uma leitura da obra *Nações e Nacionalismos* (1990), do historiador Eric Hobsbawm, que nos ajuda a compreender um pouco dessa mentalidade:

Enfatiza os elos que unem a emergência dos nacionalismos com as questões técnico-administrativas da implementação de um “governo estatal”; ou seja, de um governo que precisa investir em uma máquina de agentes operantes e – mais complexo ainda – que necessita da identificação e da lealdade da “população do país”. Essas transformações profundas estariam ligadas inequivocamente aos fenômenos de “modernização” dos aparelhos do Estado e de “democratização”, ou melhor dizendo, de “eleitorização” da política, tornando crescente a participação dos “homens comuns”, transformados por tais mecanismos em cidadãos. Seria, em princípio, nesses contextos que a produção de uma “nova” legitimidade se imporia aos “novos Estados”, na medida em que se trataria de garantir, em escala ampliada, a identificação do “povo” com a “nação”, representada pelo Estado. Naturalmente, essa produção de uma “consciência nacional” materializar-se-ia em uma “engenharia social ideológica consciente e deliberada” por parte do Estado, que usaria predominantemente toda uma moderna “maquinaria de comunicação”, com destaque para as escolas primárias e secundárias e, sem dúvida, com o passar do tempo, para os variados meios de comunicação em massa (GOMES, 1996, p. 19).

Em capítulos seguintes, trataremos melhor sobre esse tema, porém, no trecho citado acima, a historiadora Ângela de Castro Gomes já nos esclarece a importância da escola e de todos os seus meios e apetrechos, dos quais destacamos os livros didáticos, como uma poderosa ferramenta de comunicação a favor do Estado. Gomes (1996) ainda questiona como, quando e por meio de que agentes as ideias nacionalistas se tornaram de massa, além de terem sido usadas como uma maneira de empregar políticas públicas. Sem dúvida, esse questionamento contribui para que também possamos nortear essa pesquisa, restringindo-nos aos livros didáticos como ferramentas potentes para auxiliar no emprego da “engenharia social ideológica” utilizada pelo Estado. Cabe mencionar que, antes dos anos de 1930, houve investidas no que diz respeito ao emprego de ações nacionalistas, mas estas, ao contrário do que se constatou a partir dos anos de 1930, não havia ainda atingido as massas de maneira sistematizada. No entanto, tais ações foram imprescindíveis para gestar os anos e acontecimentos que se sucederiam.

Em relação à ideologia implantada, sobretudo a partir do Estado Novo, Velloso (1982) salientou que:

No projeto político estado-novista, a dimensão ideológica adquire peso fundamental, na medida em que se constitui numa doutrina de “obrigação política” para a sociedade civil. A cidadania é redimensionada por essa doutrina, que busca envolver os diversos setores sociais na política do Estado. Sabemos que o regime tem como uma de suas maiores preocupações construir uma nova estratégia político-ideológica, capaz de legitimá-lo frente à opinião pública. Evidentemente, tal fato não nos autoriza a pensar que a “nova ordem” tenha-se instaurado a partir de um consenso existente no conjunto da sociedade. As formas de integração social, implementadas a partir do Estado, têm metas variadas: podem visar a obtenção do consenso ativo entre os atores sociais, assim também como o seu consenso passivo. No projeto político, a ênfase à legitimidade e à participação não exclui necessariamente a coerção e a marginalidade. [...] O Estado penetra nos domínios da sociedade civil, assumindo claramente o papel de direção e organização da sociedade. Assim, se auto-elege o educador mais eficiente junto às classes trabalhadoras, argumentando ser o “bem público” o móvel de sua ação. O que se verifica, portanto, é o deslocamento de atribuições onde o Estado assume funções que até então estavam sob o encargo dos diferentes grupos sociais (VELLOSO, 1982, p. 71-2).

Não é objetivo direto desse estudo, mas falar do próprio Getúlio Vargas como estadista também se faz necessário. Cabe mencionar que, mesmo antes de ascender ao poder nacional, Vargas já exercia a vida política no Estado do Rio Grande do Sul. Desde esse período, Vargas apresentava a habilidade de analisar a conjuntura política. Além disso, ao longo de sua vida política, muitas vezes demonstrou habilidades muito caras ao meio político: líder, conciliador, mediador e negociador e, por isso, seus governos tendiam à personificação política. Somado a todos esses atributos, havia ainda o carisma que conseguia mobilizar as massas.

Assim, Getúlio Vargas criou, em torno de sua figura pessoal e política, a imagem do presidente forte, que tinha grande habilidade de conciliar interesses de diversos grupos e, até mesmo, antagônicos. Além disso, ainda era visto como aquele que se comprometia com os interesses populares. Como bem definiu Bastos e Fonseca (2012, p.15), Vargas era autoritário, mas sua ação política não era elitista e, assim, buscava as bases de sua legitimidade no povo. Como bem elucidou Fausto, no Governo Vargas, “populismo, personificação e carisma estão ligados” (2013, p. 104).

Nesse mesmo sentido, Oliveira salientou que:

A figura de Vargas aparece, em sua doutrina, como aquele que encarna o espírito da cordialidade. Ao desempenhar este papel, Vargas passaria a representar a mentalidade política brasileira. A relação direta entre governo e povo, prescindindo da existência de estruturas intermediárias, a personificação do mando certamente configura uma das dimensões do mito Vargas, representada pela figura do “pai”. Esta representação simbólica que, creio, se inicia no Estado Novo, vai ter continuidade na política populista brasileira (OLIVEIRA, 1982, p. 46).

Essa construção em torno da figura do Presidente Getúlio Vargas, foi denominada por Carone (1988, p. 166) de “mitologia”. Isto é, a construção mítica sobre a figura do chefe da

nação, que “é feita conscientemente e durante a existência do novo Estado, numa tentativa de lhe dar caráter e sentido permanente e fundamental”.

Além disso, a própria figura do Vargas é controversa. Por hora é retratado como conciliador, aberto ao diálogo e com grande capacidade de articulação política. Por outro lado, também carrega a face de autoritário, centralizador e ávido pelo poder. Não é simples delinear as faces e fases do Vargas ao longo dos anos em que esteve frente ao poder. Como político, no Rio Grande do Sul, e envolto nas questões da velha política, de certo modo, atendia aos interesses da velha oligarquia gaúcha. Nos anos de 1930 até os anos de 1945 e, posteriormente, no seu segundo governo, de 1951 a 1954, Vargas se reconfigurou de acordo com as circunstâncias e se alinhou e/ou rompeu com diversos grupo bem heterogêneos.

Foi durante o Estado Novo que, de fato, o poder político e pessoal de Vargas se consolidou. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) muito contribuiu para a personificação do mito por meio da disseminação nos mais diversos meios de comunicação e a constante construção do culto ao Estado e ao próprio Presidente Getúlio Vargas. No meio educacional, os manuais escolares, entre outros recursos didáticos, cumpriram muito bem esse papel. De acordo com Carone (1988), livros e folhetos passaram a ser produzidos para vincular a história e feitos do Presidente Vargas. E, assim, ressaltou a importância dos livros para essa construção “mitológica”:

Essa subliteratura, de responsabilidade de Departamento de Imprensa e Propaganda ou de editoras que sabem que os livros vão ser, em grande parte, comprados pelos governos – Federal e dos Estados -, inundam o Brasil de Norte a Sul. Pela primeira vez, no Brasil, o governo custeia abertamente a sua própria propaganda (CARONE, 1988, p. 168).

Como elucidado no parágrafo acima, essa construção em torno da figura do Presidente também se fez por meio de comemorações. Cabe ressaltar que, a partir de 1940, passou-se, inclusive, a comemorar o aniversário do Chefe da Nação como uma data cívica. Além disso, a difusão radiofônica e os grandes discursos produzidos (e transmitidos via rádio) em estádios de futebol para as massas também foram grandes aliados para a construção do “mito” Getúlio Vargas. Assim, criou-se a imagem do Estadista, “pai dos pobres”, e outras adjetivações passaram a denominar o Presidente. De acordo com Velloso (1982, p. 82), “o ‘mito Vargas’ emerge como a própria personificação deste ‘novo’, na medida em que concretiza o ‘desejo’ da ‘alma nacional’”.

Em outras palavras, a construção de mitos políticos faz parte do processo de modernização. Nesse sentido, Gomes (2013, p. 29) enfatiza que “mitos políticos, especialmente quando assumem a forma de uma personalidade, cumprem o papel de guias para o povo,

devendo ser facilmente reconhecidos e seguidos”. E Gomes (2013, p. 30) prossegue em sua análise apontando que tais mitos são construídos devido aos meios de comunicação em massa e, assim, mitos políticos necessitavam “de sistemática e sofisticada propaganda”.

O historiador Eric Hobsbawm (2013), em seu livro *Nações e nacionalismo desde 1790 – Programa, mito e realidade*, deu ênfase ao nacionalismo pós-1918, isto é, após a Primeira Guerra Mundial, justamente pelos novos meios difusores que se passou a utilizar. Segundo o referido historiador, o nacionalismo passou a ir além das tradicionais disputas de fronteiras e questões políticas e linguísticas. Assim, elucidou que:

A identificação nacional nessa era adquiriu novos meios de se expressar nas sociedades moderna, urbanizadas e de alta tecnologia. Dois deles muito importantes merecem destaque. Primeiro, que requer poucos comentários, foi o surgimento da moderna comunicação de massa: imprensa, cinema e rádio. Por esses meios as ideologias populistas podiam ser tanto padronizadas, homogeneizadas e transformadas quanto, obviamente, podiam ser exploradas como propósitos deliberados de propaganda por Estado ou interesses privados [...]. Mas a propaganda deliberada quase certamente era menos significativa do que a habilidade de a comunicação de massa transformar o que, de fato, eram símbolos nacionais em parte da vida de qualquer indivíduo e, a partir daí, romper as divisões entre as esferas privada e local, nas quais a maioria dos cidadãos normalmente vivia, para as esferas pública e nacional [...]. O espaço entre as esferas privada e pública também foi preenchido pelos esportes. Entre as duas guerras, o esporte como um espetáculo de massa foi transformado numa sucessão infindável de contendas, onde se digladiavam pessoas e times simbolizando Estados-nações [...]. Eles simbolizavam a unidade desses Estados, assim como a rivalidade amistosa entre suas nações reforçava o sentimento de que todos pertenciam a uma unidade [...]. Os Jogos Olímpicos se transformaram indubitavelmente em ocasiões competitivas de auto afirmação nacional. O que fez do esporte um meio único, em eficácia, para inculcar sentimentos nacionalistas [...]. O indivíduo, mesmo aquele que apenas torce, torna-se o próprio símbolo de sua nação (HOBSBAWM, 2013, p. 195-7).

Nesse sentido, Vargas alimentou-se das experiências e bebeu das mesmas fontes que já estavam em uso em outros Estados-nação. Inclusive, não separando o público do privado para a consolidação da ideia da nação brasileira. Ou seja, a própria imagem de Getúlio foi construída como um símbolo do Brasil. Dessa forma, “Vargas foi a primeira grande figura da República brasileira”, pois “a ideia de chefe de Estado como materialização do poder público apoiado pelo povo só seria experimentada no pós-1930” (GOMES, 2013, p. 30),

Ancorando-nos em Velloso (1982, p. 95-6):

É no período do Estado Novo que se realiza efetivamente a primeira tentativa de dar um sentido mítico ao Estado, expresso no “mito da nação” e na figura do chefe. Este passa a encarnar o destino nacional porque traduz os verdadeiros anseios de toda a coletividade. Os vínculos entre povo e chefe se estabelecem, portanto, através de uma relação mítica que absolutiza a identidade representante-representados [...]. No discurso estado-novista, a figura de Vargas atinge proporções verdadeiramente carismáticas. Pela ideia que consubstancia, como pelas qualidades excepcionais de que é dotado, o chefe sintetiza na sua pessoa as propriedades do verbo e da ação, da intuição e da racionalidade [...]. O mito Vargas constrói-se à base de um múltiplo jogo de imagens que o mostram ora como homem comum, identificado com o povo, ora como político eficiente, realizador de inúmeras reformas na ordem social, ora como

verdadeiro líder, investido de dotes especiais. Como homem, é “cordato”, “ponderado”, “sensível”, “pacificador” [...]. Como político é o “pai dos pobres”, “o reformador” por excelência no campo do direito (protegendo a família, “doando” a legislação trabalhista), na economia (favorecendo a industrialização), na saúde (efetuando obras de saneamento), nas artes (dando proteção aos intelectuais e artistas); enfim, são inúmeras as suas realizações. Como líder, é o “estadista que prevê o futuro”, o “homem providencial que exerce efeito terapêutico sobre as massas. O chefe Vargas ainda é visto como exemplo a ser seguido pela nova geração. Enfim, esse tipo de literatura ufanista alcança proporções surpreendentes na época.

Além de usar o poder, de certo modo, como uma máquina pessoal, ele não se limita ao culto à figura do Presidente Getúlio Vargas. A figura de Vargas se confundia com a figura do próprio Estado, fazendo-o se tornar mais sólido e robusto e, conseqüentemente, fortalecendo o projeto político nacional.

Como afirmam Bomeny Costa e Schwartzman (1984, 65-6):

O novo Estado se caracterizaria por um clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se fez guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios das massas. É essa potencialidade intransferível que assegura o caráter popular do novo Estado, uma perfeita simbiose entre as duas entidades do regime: o povo e o chefe.

Assim, o projeto político de desenvolvimento nacional previu “a expansão de aparelhos burocráticos, a racionalização administrativa, a inclusão de atores emergentes nos centros de decisão, como a burguesia e o proletariado, o impulso à industrialização [...]” (CAMARGO, 1999, p. 24).

Em suma, o primeiro governo Vargas, em especial o período do Estado Novo, teve um projeto centralizador, elitista, conservador, autoritário e nacionalista, estabelecido pelas relações entre indivíduo, sociedade e Estado. Como afirmam Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p. 9): “[...] a sociedade tem necessidade de construir uma imagem de si própria, dos vínculos sociais que a regem, e essa imagem se converte em uma cresça que atualiza momentos iniciais significativos de sua formação”. Assim, tanto a propaganda como a educação foram meios e instrumentos que proporcionaram a adaptação dos indivíduos à complexa trama entre a manutenção das tradições ao crescente processo de modernização.

Nesse mesmo sentido, Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p. 09) salientaram que:

O Estado Novo, é preciso ressaltar, teve uma preocupação nítida em fazer produzir, ou aproveitar para seu uso, um conjunto de princípios e ideias, pelos quais se auto-interpretava e justificava seu papel na sociedade e na história brasileiras. Tais princípios não foram formulados em 1937, mas receberam aí uma roupagem oficial e foram utilizadas como instrumento de poder. Para indicar a coerência e os impasses doutrinários em curso durante o Estado Novo, tomamos os objetivos expressos pelos autores para, a partir daí, decifrar seus sonhos e propostas para o Estado e a sociedade brasileira. Com esta perspectiva entramos no terreno minado das ideologias. Estamos aqui tratando os problemas ideológicos como parte da dimensão simbólica do mundo social. A sociedade tem necessidade de construir uma imagem de si própria, dos

vínculos sociais que a regem, e essa imagem se converte em uma crença que atualiza momentos iniciais significativos de sua formação. [...] A ideologia desemprenha, enquanto código, uma função de integração da sociedade, mas convém não esquecer que ela interpreta e justifica, fundamentalmente, o sistema de autoridade, seja ele antigo ou novo.

Cabe salientar que o processo de modernização implantado e vivido, a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas carregava uma ideia de novidade, de renovação. No entanto, considerando o conceito de “modernização conservadora”, de Barrington-Moore Jr, em que “as novas relações avançam numa conciliação com as velhas estruturas, onde se observa um grau altíssimo de “transformismo” dos sujeitos políticos” (BARRINGTON-MOORE JR *apud* MORAES, 2005, p. 106). Foi nessa perspectiva que Vargas promoveu o processo de modernização do país, assim como modificou-se, criando uma figura de chefe da nação condizente com os processos em voga.

A partir de 1937, com a implantação do Estado Novo, as políticas trabalhistas tomaram corpo e Getúlio Vargas passou a ser visto por alguns como o “pai” dos pobres (mas também acabava sendo “mãe” dos ricos), muito devido ao uso exaustivo dos meios de comunicação (sobretudo o rádio), dos livros didáticos e dos comícios para essa finalidade. Aliada a essa construção da imagem de Vargas, veio também o controle dos meios de comunicação e dos livros didáticos, censurando aqueles que não condiziam com a imagem que se queria formar do então Presidente Getúlio Vargas e, conseqüentemente, de seu governo. Por meio da propaganda, sobretudo com a implantação do DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda,⁶ em 1939, passou-se a ter a preocupação em construir narrativas sobre uma nova concepção política, um novo homem, um novo intelectual, na criação do “mito” Vargas,⁷ dentre outras questões. Cabe ressaltar que a figura central do DIP foi Lorival Fontes que, de acordo com Fausto (2013), era um grande entusiasta do fascismo de Mussolini e uma pessoa de grande confiança do Presidente Vargas.

Bastos e Fonseca (2012, p. 12-3) enfatizam que alguns pensadores do período em questão:

Rejeitam o mito da ação pessoal como motor da história, mas reconhecem que, em certas circunstâncias históricas, sobretudo em momentos de crise profunda do modelo econômico, social e político de um país, a ação política assume papel crucial para encaminhar soluções emergenciais e rotas estratégicas para o desenvolvimento nacional.

⁶ O DIP foi subordinado diretamente à presidência da República e sua principal atribuição era a de realizar a propaganda e a censura do novo regime.

⁷ Baseamo-nos em VELLOSO, 1982, p. 82.

Apesar de renomados historiadores cunharem a Era Vargas como todo o período de governança do Getúlio Vargas, isto é, aos seus dois governos, também é de consenso pela maioria desses historiadores que se tratam de momentos históricos bem diferentes. Cabe ressaltar que, até mesmo dentro de sua primeira gestão, seu projeto de governo foi muito modificado, de acordo com a conjuntura.

Dessa forma, costuma-se subdividir o seu primeiro governo em três partes, a saber: o governo provisório (1930-1934), no qual o Vargas se consagra líder de uma “revolução gloriosa”; o governo constitucional (1934-1937), no qual o Vargas foi eleito presidente via voto indireto. Nesse momento, Vargas está comprometido com um projeto liberal-democrático, respaldado pela Constituição de 1934. Ressaltamos que tal Constituição foi controversa, uma vez que apresentava um capítulo de cunho intervencionista sobre os aspectos econômicos e sociais, mas também abrangia os princípios liberais defendidos pelo movimento de 1930; por fim, a ditadura varguista (1937-1945) apresentou o lado mais autoritário do presidente Getúlio Vargas. Assim, a ditadura de Vargas foi um período efervescente de mudanças político-institucionais.

Em seu primeiro governo (1930-1945), ao longo de quinze anos, podemos dizer que foi um período de muitas transformações. Dentre as principais mudanças, temos a transição de um país predominantemente agroexportador para um país urbano-industrial. Desse modo, coexistiram uma elite oligárquica e uma elite industrial que, de certo modo, estabeleceram correlação de forças.

De acordo com Oliveira (1980, p. 37):

A alteração do grupo detentor do poder através de um movimento armado, como o ocorrido em 30, constitui um importante elemento no processo de “formação dos Estados nacionais”. Como tal processo não é linear nem unívoco, mas apresenta múltiplas facetas e tempos históricos distintos, um movimento revolucionário oferece oportunidades, novas chances, para que o processo ganhe maior dinamismo, ou tenha mesmo seu rumo alterado. A formação do Estado nacional envolve, entre outros aspectos, a construção de um aparato governamental com atuação efetiva em todo o território nacional, e que conjugue a ação governamental das esferas federal, estadual e municipal em um projeto unificado. A construção do Estado, além de tarefas específicas, implica a existência de um objetivo comum no qual se empenham diferentes grupos da sociedade. E, vista desta perspectiva, a Revolução de 30 teria cumprido uma importante etapa na reestruturação do Estado nacional brasileiro, na medida que abriu espaço para um projeto político e alocou às elites um papel central no encaminhamento de um programa de ação. Sabemos o quanto tal projeto, embora partilhado pela maioria dos intelectuais, envolveu propostas substantivas diferentes, presentes no conflito de ideias e de grupos.

No plano político-institucional, o primeiro governo Vargas foi recheado de mudanças, atingindo a própria estrutura do Estado. Tais mudanças proporcionaram potencializar o poder interventor do Estado, assim como acomodar os novos agentes econômico-industriais. Isto é, a

racionalidade, o processo de burocratização e centralização estatal se modernizaram. De certo modo, tais ações foram providenciais para a desmontagem do Estado oligárquico e a ascensão do Estado burguês brasileiro. Nesse sentido, Moraes (2005, p. 129) salientou que a “ação getulista residiu no reaparelhamento do Estado, que centraliza o poder até então bastante dividido entre as oligarquias regionais”.

Acerca da centralização por parte dos Estados Nacionais, a partir do século XIX, Moraes (2005, p. 27-8) salientou que:

Além dessa função precipuamente ideológica, ainda internamente aos países, o conhecimento geográfico apetrecha progressivamente os órgãos administrativos e os escritórios do Estado com informações e interpretações acerca dos lugares e dos fluxos ocorrentes no território, capacitando-os para decisões locais e geoestratégicas. Tal função cresce com a própria complexização da administração pública, tornando o controle informacional um elemento estratégico chave nas estruturas estatais modernas. E a Geografia garante sua presença (pelo viés estatístico, mas também pela ótica geopolítica) na composição dos aparatos da logística, por exemplo nos sistemas militares. E a Geografia vai deixando de ser apenas um elemento do aparato de formação da cultura, para incrustar-se com maior ênfase nos órgãos diretos de gestão política.

Cabe ressaltar que as políticas públicas, no primeiro governo Vargas, foram complexas e nem sempre lineares. Na análise de Camargo (1999, p. 13), “o poder crescente de decisão e influência do líder confunde-se com o conteúdo polêmico das políticas que promove, e que são, por sua vez, inseparáveis da discussão sobre o modelo de Estado que ajudou a implantar”.

A historiadora Ângela de Castro Gomes (2012) ressaltou alguns intelectuais que foram grandes colaboradores para a política de Vargas (e, conseqüentemente, para seu pensamento autoritário) e em sua construção como estadista: Oliveira Vianna, Francisco Campos e Azevedo Amaral. Além disso, tais autores foram fundamentais para a formulação do projeto do Estado Novo e para a centralização do Estado, assim como para a nacionalização e modernização do país e de suas instituições.

Cabe ressaltar que, sobretudo após a implementação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), muitos desses intelectuais passaram também a escrever para revistas financiadas pelo Estado. Uma das publicações de maior destaque foi a *Cultura Política – Ensaio mensais de estudos brasileiros*, dirigida pelo jornalista Almir de Andrade e que contou com textos e análises dos principais intelectuais à época.

Schueler (2008), baseando-se em Sirinelli (2003) e Gontijo (2005), destacou que os intelectuais podem ser vistos como “produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores políticos, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates” (SCHUELER, 2008, p. 2). Nesse sentido, destacamos o conceito de “redes de sociabilidade”, para compreender a relação entre os

intelectuais e o próprio Presidente Vargas. De acordo com Sirinelli (2003, p. 38 *apud* SCHUELER, 2008, p. 02):

Relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais [...] a noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo.

Especificamente Francisco Campos, que será um dos atores abordados por nós, pois foi Ministro da Educação e da Saúde, e quem ficou à frente da Reforma Curricular de 1931, a primeira do Governo Vargas, contribuiu para o projeto político Varguistas em várias frentes. Seu destaque durante o primeiro Governo Vargas pode ser reconhecido pelos cargos que exerceu tanto em âmbito estadual quanto em âmbito federal. De acordo com Velloso (1982, p. 78-9), Francisco Campos exerceu “tríplice papel de reformulador do sistema de ensino nacional, das instituições jurídicas⁸ e das instituições políticas”.

Ainda, de acordo com Velloso (1982, p. 79), que realizou uma leitura sobre os intelectuais, a partir de Gramsci, destacou que há, costumeiramente, dois tipos de intelectuais: os intelectuais “criadores” de cultura e os intelectuais “administradores” ou “divulgadores” dessa concepção. Os intelectuais “criadores” são aqueles que “[...] melhor definem e interpretam o pensamento de Vargas, tido como o maior doutrinador do Estado brasileiro e, portanto, o corporificador do projeto ideológico estado-novista [...] (VELLOSO, 1982, p. 80).

Baseamo-nos em Saviani (2013, p. 218-19) para melhor entendermos o fazer dos intelectuais durante o primeiro Governo Vargas, em que ocorreu a reorganização e ampliação do aparelho administrativo e burocrático do Estado Nacional. Dessa forma, flexibilizou-se o acesso aos cargos públicos para além da aristocracia e da igreja, que antes os monopolizavam. Institucionalizaram, em sistema nacional, a escola pública e as universidades, o que oportunizou condições favoráveis de ampliar e diversificar a camada de intelectuais que podiam colaborar com o governo vigente.

Nesse sentido, Helena Bomeny (2001), em seu artigo intitulado “Infidelidades eletivas: intelectuais e política”, expôs a relação travada entre os intelectuais e o primeiro Governo Vargas, sobretudo ao redor do Ministério Capanema (1934-1945), que atravessou o Estado Novo, período autoritário do Governo Vargas. Nesse sentido, a autora se pergunta sobre a influência ou convivência desses intelectuais no processo de montagem do autoritarismo. Quão

⁸ Francisco Campos era advogado por formação.

responsáveis ou corresponsáveis esses intelectuais foram na implementação e acirramento do período ditatorial dos anos 1937-1945?

Ao analisar a conjuntura da época, Bomeny (2001) levanta a hipótese de que o Estado Novo trouxe uma nova estrutura política para o contexto brasileiro, na qual se desenhava o processo que ao mesmo tempo mantinha a “tradição” e a “modernização”, assim como continha o projeto de construção do Estado Nacional. Algo que os intelectuais já vinham desenhando, pelo menos desde a década de 1920, e que o Governo Vargas despontou como uma oportunidade para a construção da cultura, política, sociedade, etc com o olhar “a partir de dentro”, tão almejado por tantos desses intelectuais.

A pesquisadora ainda salientou que esse processo não se deu apenas em âmbito brasileiro: foi um fenômeno ocorrido na América Latina. Vários países latino-americanos viveram, no mesmo período, o processo de construção de um Estado Nacional, em que foram construídas políticas de proteção da vida social nos campos da educação, saúde, patrimônio, administração etc. Assim, avocaram os intelectuais de correntes diversas (modernistas, integralistas, positivistas, católicos, socialistas etc) para “reconstruir” o Brasil moderno.

Além disso, Bomeny (2001) aponta que uma das motivações da adesão desses intelectuais ao Governo Vargas pode ter referência ao fato de que só o Governo Federal tinha, naquele momento, aporte financeiro para tais empreitadas. Em outras palavras, apenas o Governo Federal podia financiar estudos e políticas nacionais. Dessa forma, o Estado brasileiro, assim como o de outros países latino-americanos passaram a ser o “maior, mais confiável e legítimo fiador” (BOMENY, 2001, p. 19).

A autora ainda pontua que o contexto de implantação de políticas nacionais dos anos de 1930, de certa forma, confrontou com a política vigente até então. Tais ações contrastavam com o que vivenciaram na chamada Primeira República (1889-1930), em que reinava o localismo, as políticas oligárquicas em detrimento de um Governo Federal enfraquecido e sem forças para promover políticas públicas nacionais. Assim, tais intelectuais apostaram na intervenção do Estado para implantarem o processo de modernização e renovação brasileira. Por fim, Bomeny (2001, p. 20) conclui que havia uma “crença na intervenção do Estado e a fé nos progressos da ciência [...]”. Isso tudo atrelado a um “[...] governo de racionalidade, planejamento, combate ao regionalismo, às oligarquias e ao mandonismo local – um Estado moderno, enfim” (Ibidem, p. 21). Assim, a relação estreita entre intelectuais e o poder se consolidou via Estado Novo.

Em sentido semelhante, Oliveira (1999, p.84) pontuou que “o papel do intelectual enquanto mediador entre as aspirações populares ou nacionais e políticas governamentais tem sido destacado ao longo da história”. No entanto, deu ênfase ao período do Estado Novo, em

que havia uma estreita relação entre o intelectual, seu fazer e o poder estatal. Ao abordar as crescentes transformações dos anos de 1930, a autora destacou que os intelectuais assumiram “consciência ideológica e um compromisso político, religioso e social. Houve um convívio íntimo entre a literatura e as ideologias” (Ibidem, p. 89).

Outra contribuição de Oliveira (1999, p. 93) diz respeito ao Estado Novo que, apesar de ter essa nomenclatura, vai ao passado, à tradição para, assim, reescrever sua própria história, fazendo uma nova leitura de si. Reinventando-a, reescrevendo-a, reelaborando-a. O novo que moderniza o Brasil é o da nova leitura da tradição e das suas raízes e, por isso, o livro *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda, foi uma das obras centrais desse período. Esse movimento foi muito relevante nos anos de 1930, justamente “ao se voltar para as verdadeiras tradições, entrar em contato com o que temos de mais nacional [...]. O moderno e o tradicional estão, assim, imbricados no princípio doutrinário que organiza o regime” (OLIVEIRA, 1999, p. 93). Como meio propício da disseminação dessas tradições, a arte e a cultura foram usadas a serviço da nação. Assim, o rádio, o cinema e outros meios de comunicação em massa passaram a ser usados como modos de educar o povo, doutrinando-o, sobretudo a partir da implantação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Além disso, esses meios também foram usados para difundir e fortalecer o sentimento de unidade nacional. Desse modo, o Estado Nacional implementou uma nova “cultura política” (Ibidem, p. 95).

No entanto, a relação com o poder e a possibilidade de construir políticas públicas nacionais não foi harmoniosa. Os conflitos e desgastes apareciam em cartas endereçadas ao Ministro Capanema. É o caso de Mário de Andrade em que expressa suas insatisfações por meio de palavras escritas. Nesse trecho, Mário de Andrade pontua a sua insatisfação com o fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1939:

[...] não foi menor destes reveses a destruição da UDF. Não pude me curvar às razões dadas por você para isso; lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, dos pomposos e das pesadas burocracias (ANDRADE, 1939⁹ *apud* BOMENY, 2001, p. 28).

Em 1942, escreve sua carta-demissão, em que pontua o sentimento de desmoralização:

Faz três anos que vivo assim pela metade, sem continuar meus estudos nem terminar meus livros pela falta do que ficou lá. A bem dizer não fiz nada de útil nestes três anos, ou pelo menos, nada que me iluda em minha possível utilidade, e acabei adquirindo uma consciência muito firme de que estou me desmoralizando. E não

⁹ ANDRADE, Mário. Carta a Capanema, 23/02/1939. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC-FGV.

posso mais suportar esta consciência de desmoralização pessoal que está me perseguindo há vários meses (ANDRADE, 1942¹⁰ *apud* BOMERY, 2001, p. 29).

Gomes (2012, p.71) destacou que, durante o governo Vargas, foi construído um conceito que, em princípio, parece-nos contraditório: “democracia autoritária”. Isto é, ao mesmo tempo em que o Estado era definido como um Estado forte, centralizado e antiliberal, mantinha-se democrático (apenas na esfera social e não política) e, sobretudo, protetivo. Dessa forma, estava sendo construído um Estado nacional moderno que intervinha na economia e no âmbito social, mas que também estava desenvolvendo sua burocracia de modo qualificado e impessoal.

As mudanças econômicas introduzidas nos anos de 1930 muito contribuíram para o fortalecimento do Estado Nacional, uma vez que a industrialização foi induzida pelo próprio Estado. Nesse sentido, Mendonça (1999, p. 327) contribui quando elucida que:

Sem dúvida alguma a industrialização brasileira teve o seu “arranco” a partir das transformações ocorridas ao longo da década de 1930. Estabeleceram-se então os contornos iniciais da implantação de um núcleo de indústrias de base, assim como a definição de um novo papel do Estado em matéria econômica, voltado para a afirmação do polo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia.

Além disso, a relação com alguns atores também foi propícia para o processo de modernização, burocratização e centralização nas mãos do Estado Nacional. Apesar de não terem travado uma relação harmônica, os militares, os industriais e os intelectuais podem ser vistos como sujeitos essenciais para esse redesenho do Estado brasileiro.

Romanelli (1980, p. 47) ao abordar sobre “a educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930”, expõe que Vargas, a partir de 1930, tentou reajustar os setores novos da sociedade com o setor tradicional e, ainda, alinhando com setores internacionais. Para isso, os intelectuais tiveram papel central nesse período, uma vez que foram estes que elaboraram e programaram um novo projeto político-cultural, no qual a cultura nacional e a criação de suas próprias instituições seriam centrais nesse processo de construção nacional.

Bahia (2013, p. 344) também destacou, a partir das ideias de Pécaut (1990), que:

Muitos jovens intelectuais brasileiros decidiram ir, por todos os meios, ao encontro do povo, ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele, fundir-se com ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho onde pudesse descobrir a imagem do que era, apesar de ainda não o saber: a própria nação [...]. Houve, enfim, uma conjuntura na qual os intelectuais agiram como sociedade e como Estado, garantindo o vai-vem entre uma situação e outra. Era toda uma conjuntura dominada pelo sonho da conversão política das massas graças à intervenção da “ideologia”.

¹⁰ ANDRADE, Mário. Carta a Capanema. 04/05/1942. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC-FGV.

Nesse sentido, referindo-se ao período do Estado Novo, Moraes (2005, p. 128-9) expôs que o governo se preocupou “em gerar uma política cultural oficial, cujos aparelhos assimilaram em muito a intelectualidade tradicional, desenvolvendo toda uma retórica que pretende redefinir o papel do intelectual”.

A adesão por parte de alguns intelectuais ao primeiro Governo Vargas pode ser compreendida como um meio de tentar superar os obstáculos que vínhamos enfrentando dentro do período Republicano. Assim, possivelmente, tinha-se a ideia que modernizar, centralizar e racionalizar as instituições e, conseqüentemente, as ações governamentais, poderia resolver parte dos problemas enfrentados pelo país.

Um exemplo típico de intelectual do Governo Vargas foi o Ministro Gustavo Capanema. No campo da educação, que mais nos interessa nesse estudo, o referido ministro tinha a posição de escola como um “aparelho do Estado”. Nesse sentido, no discurso proferido no centenário do Colégio Pedro II, destacou que “apesar de irem sendo hoje em dia cada vez mais numerosos e influentes os aparelhos educativos extraescolares, é fora de dúvida que a escola permanece, e ainda há de permanecer, como o principal, o mais adequado e rendoso instrumento de educação” (CAPANEMA, 1944, p. 44).

De acordo com Oliveira, Velloso e Gomes (1982, p. 10-11), alguns intelectuais modernistas foram integrados ao projeto político cultural do Estado Novo, justamente para tentar alinhar uma simbiose entre tradição e modernidade, cujo principal objetivo era construir o Estado Nacional.

No âmbito da educação, os intelectuais que colaboraram no primeiro Governo Vargas estavam alocados no Ministério da Educação e da Saúde Pública ou contribuindo, de forma indireta, nesse órgão e/ou na construção de políticas públicas para a Educação Nacional. A relação entre educadores, geógrafos e estatísticos foi consolidada pelo órgão que na atualidade conhecemos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), justamente com o objetivo de levantar dados educacionais em que apontassem necessidades de se empregar políticas públicas em todo o território nacional, seja por parte do Governo Federal ou em cooperação com os Estados e Municípios.

Como bem destaca Xavier (2014, p. 221): “A inserção desses serviços na estrutura do Ministério da Educação é indicativa de que a necessidade de se produzir uma síntese nacional a partir do conhecimento e particularidades regionais/locais, desde muito cedo se colocou como um desafio para a atuação do órgão central de educação).

Pasquale Petrone (1979) chamou a atenção para os trabalhos que tentavam interpretar ou retratar o Brasil, e nos quais os geógrafos também contribuíram para esse redesenho nacional. Como afirmou Petrone (1979, p. 313):

A formação do país, do Estado e de seu povo, a definição de suas principais instituições, sua evolução econômica, as relações com a terra, os problemas de sua organização social, os fatos da organização econômica do espaço brasileiro, passaram a interessar o razoável surto de estudos históricos, sociológicos, econômicos, antropológicos e também geográficos.

De acordo com Schwartzman (1983), as ações do governo Vargas devem ser vistas por dois aspectos: da organização e da formação do Estado. Tais ações estão centradas na implementação de políticas governamentais, que afetam a estruturas das próprias instituições estatais. Deste modo, as políticas que vigoraram nos anos 30/40 tinham como foco central a reorganização do Estado brasileiro. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 35) expõe que “[...] em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea”.

A racionalização do governo na Era Vargas foi muito devida ao Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP. O referido Departamento foi o setor responsável por implantar princípios da administração racional no Brasil, gestão essa que trabalhasse para além dos interesses particulares e/ou partidários. Além disso, o DASP introduziu a integração administrativa, isto é, integrava a administração dos governos municipais, estaduais e federal. Em suma, o DASP foi um dos setores mais responsáveis pela burocratização do Estado brasileiro.

Foi nesse momento, também, que ocorreu a centralização das finanças públicas e o legislativo reduziu sua capacidade de administrar o orçamento e o executivo passou a ter maior poder no plano econômico. Ocorreu, também, a subordinação da gestão financeira dos Estados e Municípios ao poder Federal. Com isso, as funções do Estado Moderno começaram a se ampliar, investindo em saúde, educação, assistência social, previdência etc.

Em síntese, e baseando-nos em Bastos e Fonseca (2012), é possível concluir que Vargas deixou uma grande herança materializada nas instituições que foram criadas em seus governos e que durante anos, após a sua morte, ainda influenciavam a história de nosso país. Isto é, os governos de Vargas não podem ser dissociados das instituições que criou e, conseqüentemente, das marcas do desenvolvimento social e econômico que foram fruto desse período.

A criação de tais instituições estava em consonância com o país que estava sendo (re)criado. Assim, passou-se a ideia de um país em construção que, inclusive, perpassou os dois

governos de Getúlio Vargas, culminando com a simbologia de interiorização da capital, Brasília, inaugurada na década de 1960. A partir do “centro nacional, novas elites (ou velhas elites recicladas) elaboram novos discursos a respeito do território e de sua produção” (MORAES, 2005, p. 107).

Contribuindo para compreendermos melhor sobre as elites, Penna (2010, p. 73) perguntou sobre as origens das elites no Brasil:

Qual seria a natureza das elites no Brasil? Em retrospectiva, o espetáculo é o de uma elite culta (em geral), de formação europeizante, desvinculada das massas, autoritária, aparentemente desarticulada e romântica, mas sempre pronta a combater reformas que possam desestabilizar, por pouco que seja, seu controle do poder.

Oliveira (1982) salientou que para o Estado ter autoridade, foi necessário criar uma consciência cívica, cabendo essa tarefa à elite intelectual. “Ela é capaz de compreender o bem comum e transpor os valores sociais para a esfera das instituições políticas” (OLIVEIRA, 1982, p. 59-60). A autora utilizou uma citação de Almir de Andrade, da obra *O Estado autoritário e a realidade nacional*, de 1938, na qual pontua que a elite cultural está “necessariamente associada ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que ela sublinha e coordena (ANDRADE, 1938, p. 304 *apud* OLIVEIRA, 1982, p. 60).

Além disso, até mesmo a morte de Vargas, em 1954, por meio de um suicídio, entrou para a História como um meio de produzir um mito. Foi uma morte construída para deixar os brasileiros e brasileiras órfãos de um pai zeloso para com seu povo. Isto é, Vargas morreu pela Pátria e, por isso, tornou-se herói.

Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. [...] Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondendo com o perdão. E aos que pensam que me derrotaram respondo com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História. (VARGAS, 1954).

A Carta Testamento deixada por Vargas apresenta marcas da construção da figura de um homem que, a contragosto e com muita dor, em prol da nação, “saiu da vida para entrar na História”. Vargas entrou para o imaginário popular como aquele de deu a vida por um bem maior, para o bem de todos. Nunca saberemos exatamente os conflitos psicológicos que Getúlio

Vargas viveu antes de sua morte, mas ao analisarmos friamente, dá-nos a entender que Vargas calculou meticulosamente a sua própria morte.

1.2 O IBGE e as Universidades como parte do fortalecimento da Geografia

Antes da criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Governo Vargas já demonstrava preocupações com a falta de informações acerca das questões brasileiras. Aqui vamos falar, em particular, das questões educacionais, por meio do Convênio de 1931 (Decreto nº 20.826 – Convênio entre União, os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, para o aperfeiçoamento e uniformização das estatísticas educacionais e conexas), firmado entre a Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação e a Associação Brasileira de Educação (ABE), cujo principal objetivo era:

Uniformizar e coordenar todos os trabalhos oficiais de estatística educacional e conexas, de modo que seja possível conhecer e divulgar rapidamente, com segurança, as condições gerais do Brasil, de cada Estado, do Distrito Federal e Território do Acre, em um determinado ano, quanto a todos os ramos de ensino, bem como os vários aspectos apreciáveis do aperfeiçoamento da educação e da cultura nacional (IBGE, 1941, p. 08 *apud* GIL, 2014, p. 242).

As ações do Convênio de 1931 estavam focadas em levantar dados referentes à organização administrativa do sistema educacional; o efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento; o movimento didático. Tais dados tornavam-se cada vez mais importantes, pois havia, até mesmo, desconhecimento da abertura ou fechamento de escolas públicas e particulares nos diversos âmbitos, sobretudo nas esferas estaduais e municipais. Essa era uma das dificuldades apontadas pelo Governo Vargas: a descentralização levava à descentralização das informações e, conseqüentemente, na impossibilidade de empregar políticas públicas.

Além do emprego adequado das políticas públicas educacionais em todo o território nacional, outra preocupação do Governo Vargas era o uso dos dados estatísticos como meio de mostrar à população, sobretudo por meio dos jornais e rádio (mídias mais utilizadas à época), o que faltava e o que o governo vinha fazendo.

Nossos estudos estão centrados em como os livros didáticos contribuíram para difundir a ideia de construção nacional, porém enfatizamos que essa foi uma das formas utilizadas pelo governo, e não a única. O quanto tais dados foram manipulados ou não, não é objeto desse

trabalho, no entanto salientamos que os dados estatísticos, sobretudo a partir dos anos de 1940, também adentraram os livros didáticos de Geografia e de outras disciplinas. Assim, tais dados ajudavam até mesmo a dar maior seriedade, legitimidade e confiabilidade aos assuntos abordados pelos autores do livro didáticos. Afinal, eram as instituições governamentais que, por meio daqueles números, se manifestavam.

Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de outubro de 1944, o editorial da revista foi intitulado de “Estatística e Educação” (na mesma edição expôs uma série de documentações), demonstrando, de certa forma, a centralidade do assunto e das ações governamentais que estavam em curso nesse período. Abaixo reproduziremos um trecho do editorial, no qual trata da implantação das estatísticas na educação e delimita o Convênio de 1931 como um marco dessa “nova era” da racionalização, burocratização e centralização da educação, por meio dos dados estatísticos:

Desde 1932, essa situação mudou de modo completo. Criado o Ministério da Educação, em fins de 1930, estabeleceu-se nele uma Diretoria Geral de Estatística. Procedidos os trabalhos preliminares necessários, instituiu-se, em dezembro do ano seguinte, o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais firmado entre a União e as unidades federadas. Passamos a ter, assim, desde 1932, levantamentos anuais absolutamente regulares e fidedignos, baseados em rigorosa sistemática. E não, apenas, levantamentos regulares e fidedignos. Também resultados conhecidos com a devida oportunidade, para que possam servir de subsídio a uma política educacional eficiente. Essa documentação não atesta somente o progresso obtido, mas fundamenta, por igual, maior progresso futuro. Cada resposta que a estatística dá a uma indagação de ordem social, ou novos informes que lhe acrescente, influem poderosamente como elemento de renovação e retificação dos planos e métodos em curso. [...] O Ministério da Educação não se tem limitado, por isso, a realizar o trabalho de levantamento estatístico anual, coordenando e confrontando os resultados dos sistemas estaduais do ensino. Tem por vários de seus órgãos, procedido a trabalho de análise e interpretação, baseado nos trabalhos regulares do Serviço de Estatística da Educação e Saúde [...] (BRASIL, 1944, p. 03-04).

Os esforços do Convênio de 1931, sem dúvidas, foram primorosos para se iniciar o desenho da educação nacional. Ainda perante a falta de conhecimento profundo sobre os aspectos nacionais e a necessidade de dar maior tratamento aos dados coletados, então, em 1934, já durante o primeiro governo Vargas, foi criado o Instituto Nacional de Estatística (INE). Esse órgão só passou a funcionar, efetivamente, a partir de 1936.

No segundo aniversário do Instituto Nacional de Estatística (INE), o Presidente Getúlio Vargas foi convidado e fez o seguinte discurso:

Todos conheciam a importância dos serviços de estatística, que, alinhando, em números, os diversos fenômenos da vida política, social, econômica, financeira e comercial do país, sob todos os seus aspectos, nos fornecem o conhecimento desses fenômenos, como nos servem de orientação e guia na administração pública. Ninguém pode governar sem a existência de boas estatísticas. A elas se associa a organização do serviço de geografia, o qual, pelo conhecimento do ambiente e dos elementos que

povoam a terra, nos dá a estatística humana da população do Brasil, que, em breve, será conhecida através do seu cômputo censitário (VARGAS, s/d, p. 227).

No pronunciamento de Vargas, ficou clara a centralidade e importância dada pelo Governo aos dados estatísticos para realizar a administração de diversos recursos, em vários segmentos. Além disso, refere-se à importância da Geografia para conhecer o país e, junto à estatística, as questões populacionais. Faz referência ao censo que ocorreria em 1940 e que seria a primeira experiência censitária organizada uniformemente em todo o território nacional.

Nesse sentido, Gomes (2013) salientou que uma das máximas do governo Vargas era “governar com números”. Além disso, também enfatizou que uma das palavras de ordem era “organizar”. Isto é, fazia-se necessário “conhecer os problemas do Brasil e enfrentá-los com diretrizes científicas” (GOMES, 2013, p. 45). Ainda nessa linha, o autor expõe que:

Os Estados nacionais, quase sempre e quase desde sempre, precisaram se informar sobre as características de seu território e de seu povo. Quantificar, mensurar, mapear são operações que sustentam o conhecimento da “realidade” e permitem traçar políticas, como a de tributar e garantir segurança, isto é, de exercer as tarefas próprias dos Estados Modernos (GOMES, 2013, p. 45).

Por meio do Decreto nº 1527, de 24 de março de 1937, foi instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, o qual foi incorporado ao INE. Além disso, tal legislação também autorizou a aderir à União Geográfica Internacional. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 218, de 26 de janeiro de 1938, mudou-se o nome do Instituto Nacional de Estatística e do Conselho Brasileiro de Geografia para Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No Decreto nº 1527/1937 ficou explícito que, após a Convenção Nacional de Estatística, aprovada e assinada em 1936 pelo Governo Federal, pelos Governos Estaduais e pelo Distrito Federal, visava “a um melhor conhecimento geográfico do Brasil”. Além disso, o decreto explicitou a cooperação dos serviços militares, do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e da Saúde com o Conselho Brasileiro de Geografia, sobretudo ao que concerne sobre os estudos da Geografia do Brasil, que se ocupassem no sentido de sistematizar o território pátrio.

Oliveira (2019) destacou a centralidade dada no Estado Novo às instituições que tinham como foco central os estudos do território. Nas palavras de Lucia Lippi Oliveira:

Não por acaso, foram criadas no período instituições encarregadas de fornecer dados confiáveis para a ação do governo, como o Conselho Nacional de Geografia, o Conselho Nacional de Cartografia, o Conselho Nacional de Estatística e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas agências ajudaram o Estado a formular e a desenvolver políticas destinadas a vencer os “vazios” territoriais e a pouca interação da rede urbana do país (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Ancorando-nos em Callai (1995, p. 14), devido às influências europeias, sobretudo na Geografia Francesa, a institucionalização escolar da Geografia que se empregou no Brasil foi a de conhecer o próprio território e veicular, por meio da própria disciplina, princípios, valores e ideias de patriotismo. De acordo com Moraes (2005, p. 27), desde o século XIX, em alguns países europeus, a Geografia contribuiu, juntamente com a História, “para o processo ideológico de legitimação do Estado, mediante o estudo do território” (MORAES, 2005, p. 27). Além disso, utilizou ideias de Marcelo Escolar para enfatizar que “o ensino de Geografia tem sido um processo ininterrupto de “doutrinação patriótica”, isto é, de inculcar nas pessoas um sentimento de pertencer a uma unidade política de base espacial” (Ibidem).

Desde 1937, o IBGE executa as seguintes atividades: identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem. Desse modo, o IBGE passou a ser o órgão que produz, coordena, coleta, apura e divulga dados e informações sobre o país, relevantes para a sociedade como um todo e para os órgãos governamentais, sejam estes da esfera federal, estadual ou municipal.

O IBGE teve poucos presidentes no período compreendido entre os anos de 1936 a 1954, pois apenas José Carlos de Macedo Soares presidiu o Instituto por 15 anos, de 1936 a 1951. Isto é, durante boa parte do primeiro governo de Vargas e todo o governo Dutra.

As décadas de 1930 e 1940 foram efervescentes, pois criou-se várias instituições para dar conta do país que atravessava por momentos de mudanças. Apesar de na década de 1930 ainda sermos um país predominantemente rural, a industrialização e a urbanização eram crescentes, ainda mais após o início da Segunda Guerra Mundial. Desse modo, viu-se a necessidade de levantar e sistematizar informações acerca do Território Brasileiro e, assim, em 1940, o Brasil teria o seu primeiro Censo, em plena ditadura do Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Dornelles Vargas. Afinal, fazia-se necessário “produzir um novo tempo, que acelerasse o ritmo de crescimento do Brasil, tirando-o do atraso e projetando-o para a modernidade, agora sustentada em bases mensuráveis quantitativamente (GOMES, 2013, p. 48).

Como bem afirmou Andrade (1989, p. 130):

Com o IBGE, que se tornou rapidamente o grande centro de estudos geográficos no Brasil e que surgiu após a Revolução de 1930, num período em que os tenentes e os políticos, vitoriosos, se digladiavam à procura de um modelo brasileiro, desejando se abeberar em ideias e conhecimentos dominantes nos países estrangeiros, sobretudo na Europa, na União Soviética e nos Estados Unidos, seriam fornecidas as bases para a implantação daquilo que se chamaria o Estado Nacional. Incumbindo de desenvolver, aperfeiçoar e ordenar o processo de coleta de informações estatísticas, sem as quais não se poderiam medir as potencialidades do espaço brasileiro e racionalizar a

modernização da máquina administrativa, procurou o Governo ligar a esta incumbência um setor de Geografia e outro de Cartografia.

Dessa forma, a Geografia, via IBGE, também contribuiu para mapear o Estado-Nação que estava em formação. Foi no recenseamento de 1940 que o governo Vargas, no auge do Estado Novo, pôde ter dimensão do território, da população e de tantos outros dados que, de algum modo, puderam orientar ou reorientar as decisões da consolidação de um Estado moderno, centralizador e burocrático. Pois “falar dos territórios contemporâneos é falar dos espaços de exercício do poder estatal principalmente” (MORAES, 2005, p. 53). Com isso, puderam, por meio dos estudos realizados após o censo de 1940, programar uma gestão racional e interferir em vários setores. Antes do recenseamento de 1940, o governo brasileiro só tinha os dados do censo de 1920, o que demonstrava a falta de informações atualizadas e precisas da Nação que governava.

Vargas ao discursar no segundo aniversário do IBGE elucidou que:

Todos conheciam a importância dos serviços de estatística, que, alinhando, em números, os diversos fenômenos da vida política, social, econômica, financeira e comercial do país, sob todos os seus aspectos, nos fornecem o conhecimento desses fenômenos, como nos servem de orientação e guia na administração pública. Ninguém pode governar sem a existência de boas estatísticas. A elas se associa a organização do serviço de geografia, o qual, pelo conhecimento do ambiente e dos elementos que povoam a terra, nos dá a estatística humana da população do Brasil, que, em breve, será conhecida através do seu cômputo censitário. (VARGAS, 1938a)

A criação e o fortalecimento do IBGE levou ao prestígio geógrafos e estatísticos no governo Vargas. Investiu-se muito nessa instituição e parte dos grandes intelectuais brasileiros e estrangeiros colaboraram para os estudos e consolidação do Estado Nacional. Conforme enfatizou Moraes (2005, p. 129): “[...] no que tange à Geografia, o período Vargas vai ser pródigo de iniciativas. As políticas territoriais passam a ser postas como prioridades do Estado”.

Schwartzman (1983), ao abordar o tema “Informação Estatística e Geográfica”, expõe que os serviços estatísticos muito contribuíram para a racionalização, eficiência e sistematização do Estado brasileiro. Além disso, proporcionou ao Governo o controle necessário para a implementação de seu plano de ação político-administrativa.

Nesse momento, os geógrafos estavam envoltos de prestígio no âmbito profissional e institucional, uma vez que havia forte valorização sobre as questões do território nacional nas instâncias governamentais.

Juntamente com essas instituições criadas nos anos dos governos de Getúlio Vargas, havia as já consolidadas. Entre elas, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em pleno Império, com principal objetivo de implantar o Estado Nacional após

o processo de Independência, de 1822. Tinha como atividades a coleção e catalogação de documentos de cunho histórico e geográfico, sendo controlado pela elite imperial.

Nesse processo de consolidação do Estado Nacional, o território também foi tomado como referência para a reconstrução do país. Desse modo, enfrentou-se muitos problemas, sobretudo em relação à identificação e à construção de identidade da nação, uma vez que boa parte da população brasileira era escravizada. No entanto, esse período foi importante para introduzir alguns conhecimentos geográficos que seriam intensificados a partir do período republicano.¹¹

Além dessa instituição, a Geografia, antes dos anos de 1930, do século XX, também era temática abordada nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, nas escolas existentes e, ainda, nos órgãos públicos que se incumbiam de serviços sobre o território. No entanto, Moraes (2005, p. 32) salienta que ainda não tinha uma identidade e ação conjunta entre essas instituições e órgãos: “Os institutos geográficos existentes não monopolizam a prática desse saber, apesar de constituírem os embriões da institucionalização do campo disciplinar, servindo de ponto de convergência para a comunidade dispersa”.

Nos anos de 1930, em plena efervescência da construção da ideia de nação brasileira e, conseqüentemente, do domínio sobre o território, são fundados cursos universitários de Geografia, o Conselho Nacional de Geografia (CNG), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Moraes (2005, p. 33) ressaltou que com a criação dessas instituições ficou mais fácil “delimitar as fontes para a história da Geografia no Brasil, o que não significa que a formulação de ideologias geográficas passe a ficar circunscrita a essas instituições especializadas”.

Como podemos notar, os anos de 1930 foram potencializadores para a institucionalização da Geografia, em um período de nossa história em que deixávamos de ser apenas um país agrário e iniciávamos o processo de transição para a crescente urbanização e industrialização. Nesse sentido, Machado (2009, p. 141) elucidou que:

Essas instituições estabeleceram verdadeiras redes de relações e de trocas científicas e intelectuais, que outorgaram à Geografia brasileira, especialmente à do Rio de Janeiro, condições concretas de reprodução. Propiciaram também grande afluxo de estudos geográficos dedicados à realidade nacional, preocupação central da política oficial [...].

Dentro dessa mesma perspectiva, Machado (2009) também evidenciou a forte ligação entre a Universidade do Brasil (atual UFRJ) e o IBGE, que receberá os diversos recém-

¹¹ MORAES, 2005, p. 33.

formados pela referida Universidade, e estes contribuirão para os estudos do planejamento territorial. Além disso, a Universidade também passou a ajudar na formação de novos professores que passariam a atuar no ensino secundário e superior de instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro e em outros Estados.

Nesse mesmo sentido, isto é, na relação que a universidade e o IBGE possuíam, Geiger (2001, p. 04) enfatizou que “a universidade naquela época era fundamentalmente uma fábrica de preparação de professores secundários”. Além disso, Geiger também apontou que, sobretudo durante as décadas de 1940 e 1950, o IBGE era a instituição em que os congressos eram organizados, o Governo Federal injetava verbas e os bolsistas tinham a oportunidade de estudar no exterior (Ibidem, p. 12-3).

Dentro desse contexto, as Universidades eram ligadas ao IBGE e essa ligação ia além da formação de novos profissionais, pois tanto o IBGE quanto a AGB também investiam, de algum modo, nesses profissionais em formação ou recém-formados:

O IBGE complementava a formação da universidade, fornecendo recursos humanos, técnicos e financeiros que proporcionavam uma infraestrutura de pesquisa aos estagiários e profissionais. Por sua vez a AGB funcionava não como uma entidade de classe, mas sobretudo como um centro de qualificação, verdadeira complementação à graduação, e de coordenação de trabalhos de reconhecimento e descrição do território nacional. Em meados dos anos 40, a comunidade científica da Geografia brasileira estava então estabelecida e se desdobrava a partir destes três núcleos de ensino e pesquisa: a universidade, o órgão nacional de planejamento e a entidade de classe. A universidade encontrava-se plenamente integrada ao IBGE, que por sua vez apoiava e era apoiada pelo IBGE [...]. (MACHADO, 2009, p. 141).

Com Geiger também compreendemos o cenário em que as universidades e o IBGE foram criados e o papel de cada um:

[...] Durante muito tempo tanto a pesquisa geográfica quanto as relações internacionais com o mundo acadêmico geográfico se fizeram via IBGE. A Universidade fica restrita à preparação de professores, para o ensino secundário e superior, e à formação de profissionais para o IBGE. A Geografia do IBGE desenvolve geógrafos, enquanto a Faculdade inicia a formação de geógrafos [...] (GEIGER, 2001, p. 04).

Cabe mencionar que vários conselhos técnicos foram criados, a partir da tomada do poder pelo Vargas. Estes foram previstos até mesmo na Constituição de 1934, em seu artigo 120. Os Conselhos Técnicos foram instituídos com a finalidade de dar assistência aos Ministérios, na formulação de políticas e na tomada de decisões. Dentre as criações de tais conselhos, podemos citar o Conselho Nacional de Geografia, no ano de 1936.

Sobre as influências francesas, Valverde (1994) relatou que, em 1941, outro geógrafo francês chegou ao Brasil, Francis Ruellan, geomorfólogo e ex-discípulo de DeMartonne. Logo foi contratado pela Faculdade Nacional de Filosofia e influenciou um grande número de

estudantes que, posteriormente, foi contratada para trabalhar no Conselho Nacional de Geografia, onde Ruellan era assessor técnico. A partir daí foi difícil definir o que era pesquisado pela AGB, pelo CNG ou pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pois as três instituições estavam muito integradas.

Ao longo das décadas de 1940 a 1960, ocorreram muitos trabalhos de campo, por meio das expedições geográficas do IBGE/CNG, e isso muito contribuiu para consolidar o trabalho de campo ao mesmo tempo como método de ensino e de pesquisa geográfica. Cabe lembrar que essa modalidade metodológica e de pesquisa foi muito utilizada pelos geógrafos franceses que vieram para o Brasil com a finalidade de institucionalizar os cursos universitários de Geografia no país e, para esse mérito, podemos citar os nomes de Pierre Deffontaines e Francis Ruellan, entre outros. Essas expedições serviam, sobretudo, para o reconhecimento e integração do território nacional com o incentivo do Estado brasileiro em instituições como o IBGE, que era/é a principal responsável pelas análises de planejamento territorial.

Nesse sentido, Monbeig (s/d, p. 15-20) elucidou:

Matéria de ensino, a geografia é também um instrumento moderno que pode servir eficazmente as coletividades públicas ou grupos privados. A pesquisa geográfica é suscetível de aplicação e a opinião dos geógrafos mereceria, muitas vezes, ser ouvida [...]. Qual é o valor prático duma pesquisa geográfica? [...] Se a geografia ocupa cada vez maior lugar na administração do país, resta ainda esclarecer a opinião pública a respeito do que pode constituir o trabalho do geógrafo. [...] Tal como o conhecimento geográfico é indispensável à formação do homem moderno, a pesquisa geográfica é indispensável a boa gestão de um grande empreendimento, a boa administração dum Estado moderno. E tal a multiplicidade dos problemas que surgem no quadro do meio atual, que a contribuição de cada técnico arriscasse a cair numa especialização estreita, às vezes esterilizante. Pela largueza de seus pontos de vista, o geógrafo completa os técnicos. Os problemas que ele pode ajudar a resolver mais se evidenciam num país como o Brasil, onde há tantas áreas para organizar, onde tantas possibilidades restam a explorar, onde tanto dinamismo se gasta em tantas direções contraditórias.

Cabe ressaltar que a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi a primeira instituição no Rio de Janeiro a implantar o curso de Geografia, por meio da Escola de Economia e Direito. Baseando-nos em Machado (2009, p. 65), a principal ideia de fundar essa escola vinha da “necessidade de criação de um centro de documentação e pesquisa dos problemas nacionais. Sua principal finalidade era de estudar a organização econômica, política e social do país e formar professores especialistas nos seus ramos diversos de estudos”. Dessa forma, o projeto da criação da UDF era promissor e condizente com a necessidade do país à época: o de desenvolver uma identidade nacional, apesar de ser uma instituição mantida pelo poder municipal.

Além disso, como já ressaltado por Machado, a formação de professores era um dos grandes pilares desse projeto que, de certo modo, tinha na escola um grande campo para

experimentalizar tanto as inovações pedagógicas como as científicas, no campo da Geografia. Dessa forma, o projeto era grandioso, uma vez que desejavam modernizar o Brasil, dá-lhe uma identidade nacional (no campo da Geografia o principal objetivo era difundir a Geografia Pátria) pelo viés acadêmico-escolar. Sobre a formação de professores em Geografia, Afonso Penna Júnior, Reitor da UDF, em entrevista ao *O Jornal*, em 15 de maio de 1936, ressaltou:

Para que forme o verdadeiro professor, deverá este aprender, além do conteúdo, propriamente dito, outros conhecimentos fundamentais [...]. Tomemos, para exemplificar, o curso de formação de professores de Geografia. No primeiro ano, ao lado do curso de conteúdos, em que o aluno estudará a Fisiografia, a Geografia Humana, o Desenho Geográfico, haverá o curso de fundamentos, com o estudo de Inglês ou Alemão, História Geral da Civilização, com referência especial ao fator geográfico, de Geologia e Desenho. Já no segundo ano o curso de conteúdo ficará acrescido com o ensino de organização de programa e material didático de Geografia e História, e com a prática de Geografia. No terceiro ano, enfim, haverá no curso de conteúdo trabalhos de campo, sendo o curso de fundamentos substituído por um de integração profissional, que é de importância capital, em que o aluno aprenderá, além de outras matérias, a Filosofia da Educação e das Ciências, a Sociologia do adolescente e medidas educacionais e prática de ensino [...]. (*O JORNAL*¹² apud MACHADO, 2009, p. 66-7).

Abaixo, seguem as imagens 1 e 2 de documentos que demonstram as aulas dadas pelos professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines, no ano de 1938, na UDF. Nesses documentos, são também pontuadas as excursões realizadas pelos referidos professores aos pontos da cidade e do Estado do Rio de Janeiro, assim como de trabalhos e relatórios e os valores gastos com esses empreendimentos.

¹² PROEDES/UFRJ – UDF – Documento nº 187, pasta 18. Entrevista do Reitor da UDF Afonso Penna Júnior, concedida em 15 de maio de 1936, ao *O Jornal*.

Fotografia 1 – Aulas ministradas pelos professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines no ano de 1938.

| PROFESSORES | RECEBIDO | CUSTO DE CADA PROFESSOR ATÉ O FIM DO ANO LETIVO | CUSTO DE CADA PROFESSOR ATÉ O ANO DE 1939 |
|---|-------------|---|---|
| PIERRE DEFFONTAINES | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |
| ROBERT GARRIC | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |
| GASTON LEDUC | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |
| CUSTO TOTAL DE CADA PROFESSOR, ATÉ O FIM DO ANO | | - 36.678\$300 | |
| CUSTO TOTAL DOS TRES PROFESSORES, ATÉ O FIM DO ANO | | - 110.034\$900 | |
| CUSTO TOTAL DE CADA PROFESSOR, CUMPRIDOS OS 12 MESES | | - 45.678\$300 | |
| CUSTO TOTAL DOS TRES PROFESSORES, ATÉ O FIM DO CONTRATO | | - 137.034\$900 | (CUMPRIDOS OS 12 MESES DO CONTRATO) |
| PIERRE DEFFONTAINES | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |
| ROBERT GARRIC | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |
| GASTON LEDUC | 26.878\$300 | 36.678\$300 | 45.678\$300 |

Quadro demonstrativo do numero de aulas atendendo-se aos professores franceses contratados na sua pretensão de abandonarem os cursos neste momento, apenas realizado um periodo letivo, e sendo-lhes creditado, a título de férias, o meses de Novembro e Dezembro de 1938, Janeiro, Fevereiro e Março de 1939, temos:

| | | |
|---------------------|------------------|---------------------|
| PIERRE DEFFONTAINES | 39 aulas | 56.678\$300 |
| ROBERTO GARRIC | 35 aulas | 45.678\$300 |
| GASTON LEDUC | 38 aulas | 45.678\$300 |
| | <u>118 aulas</u> | <u>137.034\$900</u> |

CUSTO MÉDIO DE CADA AULA - 1.200\$000

Fonte: CMEB/FAETEC – Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1938.

Fotografia 2 – Aulas ministradas pelos professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines e as excursões realizadas pelos referidos professores aos pontos da cidade e do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1938.

An. n.º 6

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

Faculdade de Política e Economia

Cursos dos professores franceses, em 1938:

Professor GASTON LEDUC - Economia Política

| | |
|--------------------|-----------|
| Mês de julho | 8 aulas |
| " " agosto | 13 " |
| " " setembro | 12 " |
| " " outubro | 2 " |
| TOTAL | 35 aulas. |

Até o fim do ano letivo deveriam ser dadas mais 30 aulas.

.....

Professor PIERRE DEFFONTAINES -- Geografia Humana

| | |
|-----------------------------|-----------|
| Mês de junho | 1 aula |
| " " julho | 7 aulas |
| " " agosto | 10 aulas |
| " " setembro | 6 aulas |
| " " outubro | 2 aulas |
| TOTAL | 26 aulas |
| Aulas extraordinárias | 13 |
| TOTAL | 39 aulas. |

EXCURSÕES: Foram realizadas seis, a saber: Pico da Tijuca, Mangaratiba, Miguel Pereira, Vassouras, Ilha Grande e Curitiba.

Apresentou dois trabalhos: estudo sobre a organização da seção de Geografia e relatório de uma viagem ao Chile.

Até o dia 7 de novembro, data provável da partida, o professor Deffontaines deverá dar uma aula, tendo, entretanto, anunciado várias aulas extraordinárias.

Até o fim do ano letivo deveriam ser dadas ainda 18 aulas.

Distrito Federal, 22 de outubro de 1938

Gaston Leduc
Visto: *P. Deffontaines*

Havia muitos brasileiros estudando o Brasil (na Geografia e em outros campos de saber), sem dúvida. No entanto, na Geografia, vimos que a influência dessa ciência se deu pela perspectiva francesa. Inclusive, no início da formação de nossas primeiras universidades, os franceses foram os principais responsáveis em desenvolver leituras sobre o Brasil e, assim, interpretá-lo de acordo com seus pontos de vista.

Moreira (2010, p. 27), ao tratar sobre a vinda de geógrafos franceses que auxiliaram a fundar os cursos universitários de Geografia no Brasil, elucidou que os franceses trouxeram, de seu país, seus conhecimentos, mas a todo o momento não transpõem os que já possuíam, pois tentaram os ressignificar para a realidade brasileira. Inclusive, citou a relação de intelectuais franceses com intelectuais brasileiros, cujo objetivo era criar uma Geografia do Brasil. “Não se limita esses fundadores, entretanto, a reproduzir o pensamento geográfico que trazem de fora. Intervém fortemente na interpretação do real-concreto e na formação de um pensamento geográfico voltado para a análise da realidade geográfica do espaço brasileiro” (MOREIRA, 2010, p. 27).

Com a institucionalização das universidades no Brasil, a partir dos anos de 1930, assistiu-se também à institucionalização das ciências humanas no país. Em especial, a Geografia veio a se basear nas concepções do geógrafo francês Paul Vidal de La Blache. Assim, prevaleceram os estudos regionais, o que foi de grande valia em uma época de desconhecimento do território nacional. De acordo com Moraes (2005, p. 126), “as ideias lablachianas municiam a luta ideológica da elite modernizante [...]. O verniz liberal da ciência neutra servirá bastante para legitimar novas “soluções” para o Brasil.

Andrade (1989, p. 131) também pontuou que a vinda dos geógrafos franceses para implantar os primeiros cursos universitários no Brasil foi propícia para a difusão de ideias lablachianas. Exemplificou, com a atuação do francês Pierre Monbeig, na Universidade de São Paulo (USP), a responsabilidade do geógrafo “pela formação lablachiana de grande número dos nossos geógrafos”.

Cabe mencionar que a criação das universidades não foi bem recebida por todos. Algumas faculdades tradicionais mostraram resistência.¹³ Acreditamos que tais resistências eram relacionadas, até mesmo, à abertura de novas ciências no Brasil, criando novos cursos de ensino superior, os quais podemos citar a Sociologia e Geografia (esta última, inclusive, a disciplina no ambiente escolar era ministrada por engenheiros e advogados, antes da formação dos primeiros geógrafos).

¹³ NADAI, 1982 *apud* MORAES, 2005, p. 127.

Machado (2009, p. 33) pontuou que a implantação da Geografia universitária na década de 1930 foi fruto do processo de modernização política e institucional do governo Vargas, no qual criou diversos órgãos reguladores, com “objetivos centralizadores, desenvolvimentistas e nacionalistas”. É dentro desse cenário que a Geografia brasileira também se institucionaliza e, conseqüentemente, consolida o seu campo científico e disciplinar. Também é dentro dessa perspectiva que Machado pontuou que “historicamente houve uma relação de estreita dependência entre a Geografia da Universidade no Rio de Janeiro e os interesses nacionais do governo federal, vinculados principalmente pelo IBGE (Ibidem, p. 40). Arriscamos acrescentar que tanto a Geografia universitária quanto o IBGE influenciaram e, de certo modo, foram influenciados pela Geografia desenvolvida em âmbito escolar, reverberando também nos livros didáticos.

No trecho abaixo, o geógrafo francês, Pierre Monbeig, apresenta o prestígio que a Geografia vinha vivenciando, mas também expôs as dificuldades, as desconfianças e as potencialidades que a ciência Geográfica enfrentou no início de sua institucionalização no Brasil:

Vê-se, portanto, que existe um vigoroso e simpático surto de geografia no Brasil. Nota-se o fato não somente nas publicações mas nas séries de instituições que começam a dar felizes resultados. A criação de um ensino de geografia nas faculdades foi a primeira manifestação deste surto. Teve início em São Paulo, em 1934, com Pierre Deffontaines, magnífico animador, que se transferiu mais tarde para o Rio de Janeiro. As condições de trabalho nessas jovens faculdades não são das melhores. O material é quase inexistente, os administradores compreendem mal a posição híbrida da geografia entre as ciências e as letras. Apesar disso, bons elementos, ardentes e inteligentes, capazes de realizar trabalhos eficientes, se apoiados moral e materialmente, e de modernizar o ensino geográfico secundário se a administração for bastante hábil para os utilizar. Foi depois criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística dirigido pelo embaixador J. C. de Macedo Soares, que tem consciência da obra a realizar e a vontade de consegui-lo. Órgão oficial e administrativo, este instituto não negligencia as pesquisas puramente científicas e faz o possível para colaborar com professores e estudantes. Seu esforço para reorganizar a cartografia brasileira, a magnífica revista que publica, são provas palpáveis de sua atividade. Outra prova, a organização dos congressos de geografia, instituição antiga e agonizante que fez reviver brilhantemente em 1940 (Congresso de Florianópolis, cujos anais estão em curso de publicação¹). Modestamente, uma Associação dos Geógrafos Brasileiros que funciona em São Paulo, com filial em Curitiba, mantém reuniões regulares e uma publicação irregular (revista Geografia). Em cada estado, os serviços geográficos, às vezes mesmo geológicos, departamentos de estatísticas, progridem regularmente. A cartografia e a geologia paulistas, por exemplo, entram numa fase que relembra o período brilhante da Comissão Geográfica e Geológica, no século passado. As publicações do Departamento de Estatística de Santa Catarina são o modelo que desejaríamos ver generalizado (vide lista anexa de suas publicações). Tanto na Capital Federal, como nos estados, tudo leva a crer, que, num futuro próximo, a bibliografia brasileira será acrescida, melhorada e verdadeiramente geográfica (MONBEIG, 1998, p. 483-4).

Esses geógrafos franceses estavam nas Universidades, mas também tiveram acesso e convites a outras instituições. E, como não podemos deixar de destacar, o IBGE foi, sem dúvida,

uma instituição que acolheu esses estudiosos franceses e na qual desenvolveram uma série de ações. Inclusive, nesse momento de nossa história, a produção científica da Geografia foi amplamente mais desenvolvida via IBGE, e as Universidades se mantinham mais centradas em formar os primeiros professores. A tradição da pesquisa e da extensão foi tomando corpo, ao longo das décadas, no interior das Universidades e, mais tarde, os cursos de Pós-Graduação passaram a desenvolver pesquisas Geográficas. Desse modo, o IBGE centrou-se mais em desenvolver os censos, os dados estatísticos, que oportunizavam a formulação de políticas públicas.

De acordo com Xavier (2014, p. 227-28):

No projeto de organização nacional empreendido pelo Estado Novo (1937-1945), Vargas procurou criar condições para reunir e sistematizar o maior número possível de informações que permitisse a criação de um plano orgânico, sistemático e completo de intervenção. Tendo em vista o caráter centralizador e autoritário do Governo, quanto mais instrumentos e dados de mensuração estivessem ao alcance do poder central, maior poderia ser o controle territorial, social e político. A criação de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1938, e a realização do recenseamento geral de 1940 expressam tal preocupação.

Como bem expressou Penha (1993), a criação do IBGE e, conseqüentemente, do Conselho Nacional de Geografia, representou, de certo modo, o processo de “centralização, burocratização e racionalização” no âmbito estatal. As ações do IBGE, direta e/ou indiretamente, tinham como finalidade preparar o país, por meio de procedimentos técnicos e científicos, para o processo de urbanização e industrialização e, assim, também promover a integração nacional.

Acerca especificamente da integração nacional, Oliveira (2019) destacou que “o Estado Novo foi pródigo em buscar a integração nacional”. Ainda, a autora elucidou que o governo lutava, sobretudo, contra as ameaças do separatismo por parte de alguns Estados. Como é sabido, os anos 1930-1937 foram mais instáveis e o Estado Novo veio, de certo modo, para reestabelecer a ordem. Essa integração nacional foi de suma importância para unificar as políticas públicas e centralizar o poder na mão do Governo Federal.

Petrone (1979, p. 319) também elucida a relação do Conselho Nacional de Geografia com o Estado Novo: “Nascido com o Estado Novo, o CNG inevitavelmente deveria ter suas atividades estreitamente vinculadas ao poder e, naturalmente, cresceu a serviço do poder”.

Nesse mesmo sentido, em ocasião da Visita da Missão Cultural Francesa ao Conselho Nacional de Geografia, em 1945, o Professor francês, Francis Ruellan, ressaltou o desejo de que em França também tivesse um órgão semelhante ao CNG que, antes de tudo, deveria servir ao Estado. Nas palavras de Francis Ruellan:

[...] quero frisar para meus amigos franceses a grande importância desse órgão (referindo-se ao Conselho Nacional de Geografia), intimamente ligado aos órgãos administrativos do Estado, e faço votos para que em França um instituto semelhante seja criado, pois sua utilidade é muito grande. Em toda parte, a administração precisa de informações sobre tal ou qual região; quando um chefe de Estado quer saber como resolver problemas políticos ou econômicos, o Conselho estudará o assunto, apresentará informações pedidas, as conclusões a que chegou. Isto é verdadeiramente Geografia aplicada, a terceira grande atividade do Conselho Nacional de Geografia (RUELLAN, 1945, p. 145).

O Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938, mais conhecido como “Lei Geográfica do Estado Novo”, determinou uma nova Divisão Territorial do país e lançou a “campanha dos mapas municipais”. Como fruto desse trabalho, 1.574 municípios apresentariam sua “imagem cartográfica” na Exposição Nacional dos Mapas Municipais, inaugurada em todas as capitais do país, no dia 29 de maio de 1940.

No ano de 1940, também ocorreu o primeiro Censo promovido pelo IBGE. Cabe ressaltar que depois desse censo demográfico, manteve-se a periodicidade decenal para que ocorresse um novo censo. Além disso, nesse período, o censo brasileiro também se modernizou, pois os questionários foram ampliados, passando a integrar quesitos do âmbito econômico e social, como mão-de-obra, emprego, desemprego, rendimento, fecundidade, migrações, entre outros itens.

Sobre o censo, que passou a ser sistemático no Brasil, Moraes (2005, p. 130) assim o avaliou:

O censo, tarefa básica do IBGE, desponta como instrumento importante de uma nova visão da gestão pública, a de um Estado mais atuante, instrumento da modernização. Propõe-se o levantamento corológico mas, ao contrário da monografia francesa, com um objetivo mais prático. Daí o estilo mais pragmático, a busca de indicadores mais quantitativos, a temática menos acadêmica. Uma Geografia de levantamento (Estatística, na denominação clássica) é a meta, claramente exposta por Vargas nos documentos de fundação destes órgãos. O ditador fala de uma Geografia que sirva como instrumento do “poder nacional” [...]. Enfim, a Geografia é posta claramente como um instrumento de um Estado modernizante, impulsionador do desenvolvimento capitalista no país.

No ano de 1942, entrou em vigor uma nova Divisão Regional do Brasil, em 5 grandes regiões: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. Nesse mesmo ano, foram feitos os Convênios Nacionais de Estatística Municipal que incentivavam e regulamentavam a criação de Instituições Municipais de Estatística e que, mais tardiamente, seriam as Agências Municipais de Estatística (AMEs), pois, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), aumentou a necessidade de dados estatísticos, sobretudo para a Segurança Nacional.

Apesar de o recorte temporal desse estudo ser de 1930 a 1945, consideramos relevante apresentar trecho de uma carta na qual salienta a importância que o Presidente Getúlio Vargas

sempre deu ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Assim, com o retorno de Getúlio Vargas à presidência do país, em 1951, a carta de José Veríssimo da Costa Pereira a Caio Miranda, redigida em nove de janeiro de 1951, deixa explícita a relação e o apoio de Getúlio Vargas ao IBGE. Além disso, também deixa subentendido que, durante o Governo Dutra, a Instituição sofreu um período de recessão e temia com os caminhos que o IBGE poderia tomar após o segundo governo de Getúlio Vargas:

O IBGE, como tantas outras realizações, é obra exclusiva do governo Getúlio Vargas, do qual sempre recebeu o maior apoio e prestígio. Por isso mesmo, é que nós, os ibgeanos nos rejubilamos com o Dr. Getúlio Vargas à Presidência da República, pois, que, na verdade, só ele poderá assegurar-nos os meios necessários ao seu constante desenvolvimento, bem como às condições externas de tranquilidade administrativa, indispensável ao evoluir dos trabalhos técnicos em que se empenha o Instituto. Como é notório e público, o IBGE vem de sofrer uma crise administrativa, que poderá evoluir perigosamente, para uma crise de confiança pública, de consequências imprevisíveis para o futuro próximo das atividades geográficas e estatísticas de todo o país [...] Acontece, todavia, que pelo que é do meu conhecimento, o Embaixador Macedo Soares não deseja, de forma alguma, continuar na direção do Instituto, aguardando apenas, o término do atual governo, para entregar nas mãos de quem o receberá – do Presidente Getúlio Vargas – o alto cargo de que está investido [...] Nomes como os de Teixeira de Freitas, João Carlos Vital, Luiz Simões Lopes e Fernando Azevedo dariam solução brilhante à atual conjuntura. Todavia, no meu ponto de vista pessoal, creio que Oswaldo Aranha, a meu ver, repito, seria a escolha adequada, que além de resolver o caso da Presidência do IBGE, honraria e contribuiria para maior brilho do governo que se aproxima [...] Mais alguns dias e veremos de novo retornar à chefia do Governo, o brasileiro ilustre que tanto tem se empenhado a levantar as energias nacionais, pondo-as a serviço do progresso do país. Sua experiência no trato da causa pública, sua visão de estadista, seu respeito aos legítimos interesses do Brasil, constitui para nós, ibgeanos, a garantia de um futuro estável e de brilhantes realizações para a nossa oficina de trabalho (CPDOC/FGV, 1951).

O IBGE empregou novas maneiras de administrar o trabalho estatístico e geográfico, diferentemente do que foi elaborado no período imperial e na Primeira República. Podemos dizer que, assim como quase tudo, nos anos 1930, o IBGE foi uma das instituições responsáveis pela racionalização e modernização da administração pública.

1.3 A atuação do IBGE e a importância do ensino de Geografia

A década de 1930 foi potente para que a Geografia e a Estatística tomassem destaque no cenário nacional. Devido aos poucos investimentos em décadas anteriores, até os anos de 1930, o Brasil ainda não tinha uma sistematização regular de levantamentos estatísticos. No campo da educação, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, foi firmado um “Convênio interadministrativo das estatísticas educacionais e conexas”, em 1931, durante a IV

Conferência Nacional de Educação. A partir de 1938, quando o IBGE foi criado, ele passou a assumir tal responsabilidade junto aos órgãos educacionais competentes, ou seja, o de organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil.

O referido convênio tinha como principal objetivo captar a realidade da educação brasileira. A partir de tais dados estatísticos, delinear políticas públicas que pudessem superar os problemas educacionais nos quais o país atravessava e que precisavam ser enfrentados para dar outro desenho à educação brasileira. Além disso, conhecer a realidade educacional do país, pelo viés da estatística e da educação, foi um meio fecundo para o desenvolvimento da ideia de construção nacional.

A partir de 1939, passou-se a publicar a *Revista Brasileira de Geografia*, vinculada ao IBGE e ao CNG. Dentre as publicações, algumas destinavam-se ao ensino de geografia e contribuíam também para a teoria e prática da disciplina escolar Geografia, nos moldes da orientação moderna. Tal revista tinha como objetivos principais: a divulgação do conhecimento do território brasileiro; a divulgação da metodologia geográfica moderna, da metodologia do ensino da Geografia e dos conhecimentos da ciência geográfica e ciências correlatas e vulgarização da atividade geográfica brasileira.¹⁴ Cabe salientar que a criação da Revista estava associada a um dos fazeres do Conselho Nacional de Geografia: a divulgação e ensino da Geografia.¹⁵ Na própria apresentação da 1ª edição, deixa-se claro os objetivos para com o ensino:

Inspirando-se nesse espírito moderno, a Revista prestará um serviço à cultura brasileira, ao difundir uma prática científica encantadora e útil, tanto mais que a conceituação moderna da Geografia alterou a orientação do seu ensino, hoje não mais um exercício de memória, enfadonho e sufocante às iniciativas da pesquisa, e sim uma disciplina educadora da observação do meio físico e da sua relação com a vida humana (SOARES¹⁶, 1939, p. 05).

Pensando especificamente o campo da educação, Lourenço Filho expressou a relação entre educação e estatística em seu texto intitulado “Alguns aspectos da educação primária”, publicado na *Revista Brasileira de Estatística*, no ano de 1941:

¹⁴ Artigo 2º, Parágrafo Único da Resolução nº 18 – de 12 de julho de 1938, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia.

¹⁵ Art. 14º, Parágrafo Único do Regulamento do Conselho Brasileiro de Geografia.

¹⁶ José Carlos de Macedo Soares, Presidente do IBGE à época.

Os que se desvelam pela defesa nacional procuram aqui fazer ouvir a palavra dos que meditam sobre a educação. Nada mais natural. Entre a formação cultural do povo e a defesa da Nação não será difícil perceber o mesmo nexos que religa meios e fins, formas e métodos de segurança repousam, afinal, em capacidade de organização. E essa capacidade não é dom de povos eleitos, mas dos que a procurem conquistar, servindo-se dos processos de direção social, sistematizados naquilo a que chamamos "educação pública". Também se poderia acrescentar que não há espírito de defesa onde o povo não sinta que algo exista a defender. E o que as nações têm a defender não são os bens materiais que, a rigor, não chegam a constituir-lhes a essência. Mas só o que, justamente, a educação sabe criar entre os homens, uma robusta consciência comum, um liame de solidariedade moral, que a todos identifique, em propósitos que possam transcender os limitados interesses de cada qual (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 649).

Cabe salientar que, em 1927, durante a I Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o então Presidente dessa instituição, o médico Miguel Couto, proferiu as seguintes palavras: “A educação é o nosso primeiro problema nacional” (SENRA, 2014, p, 176). Assim, subentendemos que a educação precisava se modernizar para que o projeto nacional fosse vitorioso.

Com o início do Estado Novo (1937-1945), aumentou a necessidade de organizar a administração pública em âmbito nacional, que passava a ser cada vez mais centralizada. Assim, o controle territorial, social e político também era planejado a partir de dados estatísticos, sobretudo a partir do censo geral de 1940, que poderia expor um raio x da realidade brasileira.

Nas palavras de Gomes (2013, 46): “O Estado Novo, como outros regimes autoritários seus contemporâneos, estabelecia como meta estratégica para a segurança nacional um efetivo controle sobre o povo e território, cuidando-se das fronteiras do país, ameaçadas, quer por inimigos externos, quer por inimigos internos.

Para um novo Estado, eram necessários novos estudos e a Geografia e a Estatística (entre outros campos e ciências) eram muito caras para esse novo projeto político. Tais estudos e dados ajudariam a reescrever a história do país. De acordo com Gomes (1982, p. 109):

[...] o Estado Novo, ou o novo Estado Nacional, procura articular uma política ideológica que assinala toda a grandeza de sua inovação e que legitime seu formato político-institucional perante todos os atores relevantes do sistema. Com esse objetivo, mobiliza uma série de recursos específicos que asseguram a produção e a divulgação de um certo conjunto de ideias que conformam o seu projeto político.

Os levantamentos estatísticos específicos para o campo da educação foram realizados, sobretudo, pelo órgão que hoje conhecemos como INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), o que possibilitou o planejamento das ações do Estado e, conseqüentemente, sua intervenção. Assim, o controle territorial, social e político era feito por meio do levantamento e leitura dos dados e oportunizavam mudanças nas instituições educacionais, nas práticas

escolares, nos currículos, livros didáticos etc. Isto é, o levantamento e análise de dados visaram compreender o sistema de ensino e, assim, interferir neste.

Antes do INEP e do IBGE, o governo falava em problemas e em possíveis soluções, mas não tinha clareza do tamanho desses problemas. E, por isso, as políticas públicas empregadas nem sempre eram bem desenhadas e dentro de uma prática racional e, muitas das vezes, se davam apenas em momentos estanques.

Cabe ressaltar que houve o levantamento de dados em âmbito nacional, mas também nos municípios e nas regiões, com o objetivo de expor as especificidades locais/regionais e, obviamente, as questões inerentes às redes escolares. Além disso, com os dados estatísticos locais/regionais, foi possível até considerar o que era específico; mas o projeto de uniformizar o ensino era central para o governo federal. Conhecer a realidade educacional foi uma maneira de intervir nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na sociedade. Modernizar o Brasil passou pelo processo de modernizar a educação.

Romanelli (1980, p. 59) destacou que a intensificação do capitalismo industrial no Brasil exigiu novas demandas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1930, coincidindo com o primeiro governo Vargas. Ainda ressaltou que, no período oligárquico, a necessidade de instruir a população não era tão aguda, uma vez que o setor agrário no período em questão se utilizava de maneiras rudimentares de produção, além da incipiente urbanização brasileira. O quadro se modificou, acentuadamente, a partir dos anos de 1930 e, por isso, as ações do Estado também necessitaram ser revistas para que dessem conta da crescente industrialização que o país vinha promovendo e, dentre outras ações, necessitava-se de formação da mão de obra especializada.

Prova da preocupação do Estado com a educação é que na década de 1940 não era incomum ter publicações na *Revista Brasileira de Estatística* sobre educação. Mário Augusto Teixeira de Freitas, então Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde e Secretário Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, escreveu os textos: “Dispersão demográfica e escolaridade”, “A Evasão escolar no ensino primário brasileiro” e “Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro”, proveniente de comunicações feitas à Sociedade Brasileira de Estatística e no IX Congresso Brasileiro de Geografia. Lourenço Filho também publicou os artigos: “Alguns Aspectos da Educação Primária” e “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Consultor Técnico do Conselho Nacional de Estatística. Na seção “De ontem e de hoje” (1941, v. 2, n. 7), recordou sobre a I Exposição Nacional de Geografia e Estatística, ocorrida em 1931. Além dessas, outras publicações, também de suma relevância, sobre educação e estatística foram lançadas na referida revista.

Cabe ressaltar que a edição da *Revista Brasileira de Estatística*, v. 2, n. 8, out./dez, de 1941, foi dedicada exclusivamente a assuntos inerentes à educação, devido à Primeira Conferência Nacional de Educação. Esses estudos são provenientes de resultados das investigações realizadas a partir do Convênio Intergovernamental, de 1931. A Revista, assim, realizava um balanço do primeiro decênio, depois de firmado o referido convênio, e apresentava à sociedade os esforços do IBGE em auxiliar a solucionar os problemas educacionais brasileiros.

O próprio Presidente Getúlio Vargas escreveu na abertura desse número e expressou as seguintes palavras:

A verdade é dura, mais deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública. [...] Sem a necessidade de vastos planos de soluções absolutas, porém impraticáveis na realidade, procuremos assentar em dispositivos eficientes e de aplicação possível todo o nosso aparelhamento educador. [...] É óbvio que, para instruir, é preciso criar escolas. Não as criar, porém, segundo modelo rígido, aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho de seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico-profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - o rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Em tudo, com o caráter prático e educativo, dotando cada cidadão de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida, ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral (AZEVEDO, 1941, p. 825).

As pesquisas produzidas pelo IBGE entravam nas escolas via formação de professores. Desde os anos de 1930, as instituições ligadas à Geografia promoviam cursos de férias junto à Associação Brasileira de Educação (ABE) ou de forma independente. Sem dúvida, tais instituições investiam nesses cursos para que os professores, sobretudo os que se dedicavam ao ensino secundário, pudessem ter acesso à Geografia dita moderna.

No Relatório das atividades da Associação Brasileira de 1941 estão os registros da parceria promovida entre essa instituição, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para a realização do Curso de Férias voltado para os professores primários. Os cursos de férias eram uma espécie de cursos de extensão ou aperfeiçoamento/atualização dos professores primários e secundários que já exerciam a profissão docente.

O recorte do *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, demonstra as ações promovidas pelo CNG, com o objetivo de proporcionar formação para os professores que já exerciam a docência.

Recorte de Periódico 1 - Curso de Aperfeiçoamento para professores de Geografia do Ensino Secundário.

Curso de Aperfeiçoamento para professores de Geografia do Ensino Secundario

Na sede do Conselho Nacional de Geografia realizaram-se ontem as aulas em prosseguimento ao Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Geografia do Ensino Secundario.

O professor Francis Ruellan fez uma conferencia relativa à Geografia Física, seguindo-se uma preleção sobre Oceanografia, levada a efeito pelo almirante Jorge Dodsworth Martins. Após as duas aulas, o professor Delgado de Carvalho falou sobre o ensino das Unidades.

À tarde, ainda na sede do Conselho Nacional de Geografia, realizou-se a primeira aula em seminario, nela tomando parte alunos e professores que debateram problemas da geografia física, tendo coordenado e dirigido os trabalhos o prof. Francis Ruellan.

fessor J. C. Raja Gabaglia, que explicará a utilidade das excursões e visitas no ensino da Geografia. As 15 horas, ainda na sede do C. N. G., será levado à cena um segundo filme educativo da serie programada, no qual será ensinada a maneira de proceder à leitura de mapas. Dirigido pelo professor Delgado de Carvalho, às 17 horas, terá lugar a segunda aula em seminario, onde serão focalizados os problemas da didática da geografia.

NOVOS ALUNOS

Alem da lista já publicada foram registrados no Curso os seguintes professores, atingindo a 100 o número de alunos: Benedito José de Sousa, Dina Manhães, João Diogo Pereira da Fonseca, Gil Braz Gomes, Judite P. Valadares, Salgado, Orlando, José, Alves

Fonte: Diário de Notícias (RJ), 1945, Edição 6953. Hemeroteca Digital da BN.

Cabe salientar que Delgado de Carvalho foi um grande entusiasta dos cursos de férias. Inclusive chegou a recomendar ao Diretor de Instrução Pública como uma medida de oportunizar formação aos professores:

No futuro, o curso de férias, tão acertadamente instituído pelo Diretor da Instrução Publica, terá também de incluir umas conferencias de orientação sobre o estado atual da sciencia geographica. As professoras públicas difficilmente podem se manter ao par das descobertas, das novidades de todo o gênero, especialmente num paiz em que não existe revista geographica de divulgação. É necessário que todos os annos sejam recapituladas as grandes eleições da geographia, com todas as indicações necessárias para pô-la em dia. É este o papel que cabe aos geographos profissionais (CARVALHO, 1925, p. 21).

Abaixo segue uma fotografia de um curso de férias promovido pelo Conselho Nacional de Geografia. Cabe ressaltar que esses cursos se intensificaram com as discussões acerca da nova divisão regional do Brasil e com a necessidade de se difundir uma educação nacional, na qual a disciplina de Geografia era de suma importância para esse projeto. Como bem salientou Gomes, “as ‘regiões’ deviam se tornar uma nova maneira de se representar o Brasil: de vê-lo espacialmente e de pensá-lo política e culturalmente” (GOMES, 2013, p. 58).

Fotografia 3 – Curso de Férias do Conselho Nacional de Geografia na sede do IBGE sobre as atividades geográficas no Brasil.



Nota: Da esquerda para direita: Fábio de Macedo Soares Guimarães é o 2º (na parte de cima da foto, de óculos, olhando para baixo). Christovam Leite de Castro é o 5º (na parte de cima da foto, em pé). José Carlos de Macedo Soares é o 7º (na parte de cima da foto). Heitor Bracet é o 8º (na parte de cima da foto). Mário Augusto Teixeira de Freitas é o 10º (na parte de cima da foto).

Fonte: Rio de Janeiro, 1941. Arquivo IBGE.

No relatório, já supracitado, da ABE, de 1941, há a informação de que o IBGE realizou diversas visitas aos setores da instituição para os professores cursistas e, ainda, promoveu palestras, entre as quais uma foi ministrada pelo Professor Mário Augusto Teixeira de Freitas, com o título “A estatística e a organização nacional”. Por parte do INEP, foram promovidos os estágios e abordados os seguintes temas: “Organização nacional do ensino primário” (Prof. Ruy de Almeida); “Uma pesquisa nacional sobre o vocabulário infantil” (Prof. M. Marques de Carvalho) e “O subsídio da estatística na organização escolar” (Prof. Jacyr Maia). Além disso, uma série de conferências foram proferidas, entre as quais destacamos as seguintes: “Aspectos geográficos do Brasil” (Melo Leitão); “As condições geográficas da evolução brasileira” (Carlos Delgado de Carvalho); “A geologia do Brasil” (Glaycon de Paiva); “A fitogeografia do Brasil” (Alberto Sampaio); “A zoogeografia do Brasil” (C. Mello Leitão); “A antropogeografia do Brasil” (Heloisa Alberto Torres); “O Brasil e a segurança nacional” (General Pedro Cavalcanti); “O Brasil e a Economia” (F. Raja Gabaglia). Por fim, foram promovidas excursões e visitas ao

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; ao Instituto de Educação; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre outros.¹⁷

Por meio de tal parceria, podemos perceber a relação estreita entre órgãos da educação e o IBGE. Além disso, o desenho desse curso de férias evidencia a preocupação em formar professores primários dentro de uma ótica que valorizasse a construção nacional e de acordo com os modernos métodos de educação e instituições vigente à época.

Na *Revista Brasileira de Estatística*, v. 6. n. 22, de 1945, na seção de Resenhas, é exposto o relato de um curso de professores secundários de Geografia, promovido pela Sociedade Brasileira de Geografia do Rio de Janeiro e pelo Conselho Nacional de Geografia, com o apoio do Ministério da Educação (Divisão de Ensino Secundário). Durante o curso, inclusive, os professores cursistas realizaram uma visita ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para que pudessem conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre os métodos e processos que utilizavam para realizar os levantamentos estatísticos no país.

Outra publicação que muito contribuiu para auxiliar a formação de professores foi o Boletim Geográfico, cuja primeira edição data de abril de 1943 e tendo periodicidade mensal. O referido boletim era ligado ao Conselho Nacional de Geografia (do IBGE) e tinha uma seção denominada de “Contribuição Didática”, dedicada exclusivamente a tratar de temas ligados à educação. Além disso, havia também uma seção intitulada de “Tertúlias Geográficas Semanais”, na qual eram resenhadas reuniões em que temas diversos eram abordados e muitas dessas temáticas contribuíam para a prática pedagógica do professor de Geografia, tais como trabalhos de campo, criação de museus geográficos ou outros trabalhos didático-práticos.

Na seção “Contribuição Didática”, do Boletim Geográfico, foram tratados temas como: divisão regional do Brasil; programas de Geografia; plano para a realização de uma excursão geográfica; além de temas específicos dos conteúdos dos programas secundários e superiores.

Ao explorar os números do Boletim Geográfico, deparamo-nos com uma publicação na seção de “Contribuições didáticas” que nos trouxe a informação de que houve uma “Universidade do Ar”. Isto é, era um programa veiculado pela Rádio Nacional,¹⁸ com o patrocínio do Ministério da Educação e da Saúde e que expedia certificação sob chancela da Faculdade Nacional de Filosofia. O objetivo maior de tal empreendimento era difundir em todas as regiões do país conhecimentos da cultura nacional.

¹⁷ ABE. Relatório das atividades da ABE durante o ano de 1941. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, dezembro de 1941 (Mimeo).

¹⁸ A Rádio Nacional foi um grande meio radiodifusor à época, tendo começando suas atividades em 1936.

No campo da Geografia, um dos professores convidados foi o Professor José Veríssimo da Costa Pereira, vinculado ao Colégio Pedro II e membro da Biblioteca Geográfica Brasileira. O programa delineado pelo professor tinha os seguintes pontos: evolução, conceito e método da Geografia; noção de paisagem em Geografia; traços essenciais da paisagem geográfica do Brasil; paisagem natural do Brasil; paisagem cultural do Brasil; interesse geográfico dos principais fatos de expressão psicológica, percebidos na paisagem do Brasil.¹⁹

Em nota, foi explicitado que o programa elaborado era para ter a duração de três anos e as palestras radiofônicas tinham como público-alvo os professores secundários. Dessa forma, concluímos que tal iniciativa se tratava de uma educação a distância através de um dos meios de comunicação mais utilizados à época. Assim, a difusão era possibilitada a um grande número de professores e em todo o território nacional.

No discurso de inauguração da Universidade do Ar, em 1941, Lúcia de Magalhães explicita as intencionalidades da Universidade e sua grande possibilidade de abrangência, sobretudo em atingir professores longe dos grandes centros urbanos:

Destinada a ensinar e a orientar os mestres dos pontos mais longínquos do Brasil, a Universidade do Ar é uma homenagem ao professor que exerce o magistério longe dos grandes centros, fora da órbita das universidades. Desse professor que é um apóstolo e um autodidata, muitas vezes dificultando em sua missão pela escassez de livros e revistas técnicas. Ela destina levar ao nosso professorado os cursos didáticos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Está assim de parabéns todo o nosso professorado, visto como a maior parte deles se achava impedida, já pela distância, já por dificuldades horárias, vai ter agora ao seu alcance, sem despesas e sem incômodos, a palavra abalizada dos maiores mestres de que dispomos (SILVA, 2016, p. 289).

A Rádio Nacional e, conseqüentemente, a Universidade do Ar tiveram uma relação tão estreita com o governo de Getúlio Vargas que a inauguração da referida programação foi ao ar no dia 19 de abril, isto é, no dia do aniversário do Presidente.²⁰Silva (2016) salientou que a Rádio Nacional era uma iniciativa privada e que foi incorporada, em 1946, como Patrimônio da União, mas, a partir de 1940, tornou-se um instrumento poderoso para o Estado Novo.

A Universidade do Ar pode ter sido resultado de uma imposição do Decreto Lei nº 21.111, de 1º de março de 1932, que aprovou a regulamentação para a execução de serviços de radiocomunicação no território nacional que, dentre outras questões, obrigava a manter programas de “interesse nacional e educacional” (Art. 11), cabendo ao MEC as orientações e instruções necessárias. Além disso, no Art. 69 foi previsto um “Programa Nacional”, que

¹⁹ PEREIRA, José Veríssimo da Costa. Programa de Geografia da Universidade do Ar. Boletim Geográfico. Ano I, n. 7, outubro de 1943. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1943_v1_n7_out.pdf. Acessado em: 25 jul 2019.

²⁰ SILVA, 2016, p. 290.

deveria ser transmitido em todo o território nacional, ao mesmo tempo e em horas determinadas, e difundindo assuntos educacionais de ordem política, social, religiosa, econômica, financeira, científica e artística, obedecendo à orientação do Governo Federal. Esse programa futuramente foi denominado de “Hora do Brasil”, que é transmitido até os dias atuais e que tem por principal objetivo propagandear os feitos governamentais.

Silva (2016) oportunizou em seu artigo “Universidade do Ar: Jonathas Serranos e a formação dos professores de história pátria pelas ondas do rádio” uma tabela com as matrículas por disciplina, no ano de 1941, e a disciplina de Geografia foi a quinta com maior procura, com 430 matrículas, correspondendo a 9,931% das matrículas efetivadas, num universo de 4.329.²¹

Um dos professores que fez parte do corpo docente da Universidade do Ar foi o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Abaixo, segue uma reportagem do jornal *Vamos Ler*, de 1941, no qual informou que nas aulas de Delgado de Carvalho seriam tratados assuntos pertinentes à Geografia, seu método e seu conteúdo. Destacamos que um dos tópicos elencado para ser ministrado pelo professor supracitado diz respeito aos livros didáticos e suas ilustrações, no qual atribui a melhoria desse material com a exposição de dados diversos como gráficos, tabelas, ilustrações, tornando as informações mais completas e o ensino mais atrativo. Além disso, Delgado de Carvalho tratou de assuntos de ordem didática e metodológica.

²¹ A fonte apresentada por Silva (2016) foi o Boletim da direção da Universidade do Ar, de 19 de junho de 1941, FJS, NA, cx. 18.

Recorte de Periódico 2 – Aula de Geografia do Professor Delgado de Carvalho - Universidade do Ar.

UNIVERSIDADE DO AR

I — Métodos da Exposição em Geografia.
 II — As três características do estudo geográfico.
 III — As Unidades de Trabalho.
 IV — Aplicações das Unidades.
 V — Os Dados Morfológicos preliminares.
 VI — A Socialização da sala de aula.
 VII — Os Grupos de Discussão.
 VIII — Compêndios e Ilustrações.
 IX — Exercícios e Práticas.
 X — O Sentido Geográfico.
 XI — O Espírito do Programa.

I — METODOS DE EXPOSIÇÃO EM GEOGRAFIA

1 — O objeto das palestras sobre geografia é de trazer uma contribuição metodológica, baseada sobre a experiência pedagógica.
 2 — Afim de dar do conceito de geografia moderna um exemplo prático são esboçadas duas exposições geográficas relativas ambas ao mesmo tema: "A Cochinchina".
 3 — A exposição "A" contém abundante informação sobre latitudes, estatísticas, nomes próprios de rios e de cidades.
 A exposição "B", embora mais longa, se limita à nomenclatura indispensável, mas estende-se sobre modos de vida, produtos econômicos e condições climáticas.
 4 — A comparação dos dois tipos de exposição leva a estudos de metodologia. Permite responder às seguintes perguntas: quando deve ser citada uma data, um dado estatístico, um nome de cidade, um rio ou um cabo?
 5 — A descrição, embora correta e exata, quando incolor e sem vida, não preenche os propósitos educacionais.

A biografia de Lincoln divulga conhecimentos interessantíssimos da política e da história da pujante nação industrial, que tanta influência está exercendo no mundo moderno. Este homem, destituído de rancor, ou de qualquer outra sombra de portidarismo, que apertaria realmente a mão do general Lee, inimigo desse do governo e das suas idéias; que se referia a Jefferson Davis nos termos mais honrosos e cordiais, era, entretanto, dotado de uma força de vontade inquebrantável.

Na questão da escravidão mostrou-se tão inflexível como na manutenção do soberania da União contra as aspirações dos defensores dos direitos dos Estados.

Contudo, não era frágua essa sua bondade. Aquela não tinha hospedagem sequer na moral deste homem tão robusto, tão forte consigo mesmo e que toda a sua vida respirou o ar da liberdade e teve os alicerces da vida democrática.

Presidente de Moracs, governando constitucionalmente o nosso país, muitas vezes nos pareceu inspirado pela influência inavistável do estadista anglo-americano.

O embate das paixões políticas, formando um impetuoso fluxo de opinião ora aumentava, ora diminuía, tanto nas sessões agitadas no Congresso, como na polêmica incessante do jornalismo.

Esse torvelimino de ambições desmedidas não perturbava o refletido presidente, que se propunha a praticar a conciliadora política de seu pensamento republicano abnegado.

A GEOGRAFIA,
 SEU METODO,
 E SEU CONTEUDO

•

AULAS DO PROFESSOR
 DELGADO DE CARVALHO

3 — Consiste isso em situar a Terra no Universo; em mostrar as condições cósmicas da Terra, como constituindo um caso, várias vezes repetido; em manter presente no espírito o fato da física terrestre encontrar os seus princípios fundamentais na mecânica celeste e na física do Universo.
 4 — O trabalho a realizar ao redor desta idéia central supõe processos, métodos a seguir, material, fontes de referências.
 5 — Continuando o programa da 1.ª série, uma segunda unidade poderá ser organizada sob a fórmula-ídéia seguinte: "O Conceito geográfico de Relevo e sua relatividade".

V — OS DADOS MORFOLÓGICOS PRELIMINARES

1 — Os programas são constituídos de frases incompletas, expressões ou proposições que trazem implicitamente imperativos, cujos objetivos tem de ser determinados. Há uma "seqüência lógica" de assuntos correlatos que precisa ser posta em relevo para o estudo.
 2 — Em regra, os autores, principalmente entre nós, não apresentam os casos, não estudam os fenômenos geográficos em toda a sua complexidade, para depois explicar os princípios gerais, as bases sobre os quais repousam os fatos estudados. Ao contrário, principiam pelas generalidades, pelos dados morfológicos.
 3 — Assim sendo a prática, entre nós, (e não há razão para abandoná-la), todo assunto de geografia física ou humana terá de ser precedido antes da "nomenclatura descritiva", de uma "morfolologia preliminar".
 4 — Antes de estudar com algum detalhe um rio importante, como o Amazonas por exemplo, é essencial que o aluno tenha noção clara de vertentes, tipos de rios, origens das águas, influências climáticas, ciclo vital, nível de base e outros dados morfológicos preliminares.

VI — A SOCIALIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1 — Fala-se muito em sala-ambiente para aí serem dadas as aulas de geografia. A idéia é acertada, mas o ambiente não é apenas material (mapas, globos, gráficos, gravuras, livros, amostras e o resto), deve ser também social, formado pela atmosfera dos estudantes da disciplina.
 2 — As principais objeções feitas mesmo ao ensino tradicional da geografia, entre nós, são: a pobreza da literatura científica sobre o assunto, o excesso de verbalismo na preleção, o enciclopédismo, nem o qual procuramos tratar da matéria, por fim, a rotina predominante.
 3 — Os métodos possíveis são: a recitação individual, a preleção do professor, o método dos tópicos — uma modalidade do método de projetos, o laboratório e a recitação socializada.
 4 — Este último, a recitação socializada, complemento natural dos demais, se presta extraordinariamente às ciências sociais, à geografia principalmente. É executado por grupos com guias ou monitores. É perfeitamente realizável entre nós apesar das limitações de recursos e de material, das quais muitas vezes nos queixamos.

(Conclua na página 81)

VAMOS LER ! — Rio, 2 - 10 - 1941 — PAG. 37

Fonte: Vamos ler, 1941, Edição 270. Hemeroteca Digital da BN.

Conclusão da página 37

VIII — OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

1 — A técnica dos grupos de discussão na Escola progressiva foi comprovada por Lourenço Filho, quando diretor do Instituto de Educação no Distrito Federal. Aplica-se a todas as disciplinas; a geografia acha neles o melhor meio de efetuar a socialização da sala de aula.

2 — A prática das discussões em aula não reduz o trabalho do mestre, pois as suas preleções cabem a exposição da matéria e a orientação do estudo.

3 — A turma, dividida em pequenos grupos de 2 a 5 alunos, tem os seus monitores ou dirigentes entre os alunos mais adiantados e de maior iniciativa.

4 — O primeiro trabalho consiste em planejar o ponto que coube ao grupo; em seguida, é dada a orientação bibliográfica para consulta de livros, revistas, mapas, anuários e estatísticas.

5 — São recolhidas as notas de cada um, reunidas, comparadas e incorporadas ao estudo apresentado que, em seguida, é discutida com os demais grupos, sob o controle do professor.

VIII — COMPENDIOS E ILUSTRAÇÕES

1 — Uma crítica bastante generalizada consiste em dizer que os nossos alunos não sabem estudar. Não lhes falta boa vontade, inteligência nem esforço, mas confundem frequentemente "estudo" com "leitura". A isso poderia se responder que o mal é fácil de corrigir: a frequência mais demorada da sala de estudos sob as vistas do mestre, que poderia assim, aconselhar, seguir e auxiliar os alunos e ensinar-lhes a estudar.

2 — Outra objeção é a nossa insuficiência em compêndios. Há anos atrás eram mais escassos ainda os bons livros de geografia e o programa tinha exigências que neutralizavam todos os esforços no sentido de termos um verdadeiro curso de geografia.

3 — Atualmente o programa não só permite o ensino da geografia moderna, mas os compêndios evoluem sob a influência das ilustrações, gravuras e fotografias, dos diagramas e cortes das estatísticas ilustrativas.

4 — Assim vai tomando vulto a documentação geográfica posta à disposição do mestre e do aluno, além do próprio texto.

IX — EXERCÍCIOS E PRÁTICAS

1 — Três foram as fases das relações entre a "disciplina", o "compêndio", o "mestre" e o "aluno". No primeiro era visado o compêndio como conteúdo toda

a matéria indispensável, na segunda, o centro era o mestre, a preleção, às vezes, ditada. Por fim, no ensino superior principalmente, é a disciplina que a colaboração mestre-aluno tem exclusivamente em vista.

2 — Uma quarta situação já se apresenta no ensino primário: o aluno, centro do interesse geral, atendido pelo mestre e pelo que serve de compêndio.

3 — Nestas condições aparece claramente a seguinte conclusão: a documentação geográfica, que é a disciplina em si, é mais importante do que o livro de texto. São os gráficos, os mapas, as ilustrações que constituem o centro de interesse real.

4 — Daí a necessidade de multiplicar os exercícios e as práticas que são interpretações da documentação geográfica. Um gráfico é, ao mesmo tempo, aplicação, explicação e revisão de elemento da disciplina.

X — O SENTIDO GEOGRÁFICO

1 — Não existe um conjunto de regras que determine, de modo absoluto, quais os fenômenos de significação geográfica. O caso particular é que, examinado convenientemente, traduz a diferenciação topográfica, características do fenômeno geográfico.

2 — Daí a importância capital da noção de diferenciação que resulta da "futura posição geográfica". Este ponto de vista, este sentido geográfico estabelece a interdependência entre a geografia e as demais ciências sociais. A História, de seu lado, cabe a diferenciação resultante do "fator tempo".

3 — Nomenclatura, descrição, explicação não deixam de ser elementos de diferenciação. Não nos deixemos, entretanto, levar a generalizações apressadas; não há princípios absolutos, nem leis, mas há uma apreciação possível dos fatos e dos fenômenos, interpretados com "sentido geográfico".

4 — O estudo da geografia tende a ser integral, levando em conta, ao mesmo tempo, todos os fatores. A análise geográfica das paisagens é uma destas sínteses mais significativas.

A RESISTENCIA DO VIDRO

Afirma o Dr. Eugene Sullivan, chefe do laboratório de pesquisas da empresa norte-americana Corning Glass Works, que o vidro, sob certas condições — que o pesquisador não quis revelar quais são — pode oferecer uma resistência comparável à do aço.

Tratado pela ação do calor — acrescenta, contudo, o Dr. Sullivan — e por outros processos, que ainda não diz, a resistência do vidro aos choques pode multiplicar-se quatro e cinco vezes, ou mesmo mais.

Outro Programa de ensino que encontramos no Boletim Geográfico (julho de 1944) foi dos “cursos de Inverno” promovidos pela Casa do Estudante do Brasil.²² Para realizar os cursos, em 1943, foi chamado o Professor Pierre Monbeig, e que foi o responsável pela elaboração do referido programa, tendo os seguintes pontos: as ciências geográficas modernas; a amplitude da Geografia, sua crítica e sua unidade; a Geografia no ensino primário; a Geografia no ensino secundário; a Geografia no ensino superior; o papel da Geografia no ensino; a Geografia e a vida prática; como trabalhar em Geografia; a situação da Geografia no Brasil; a Geografia das indústrias, dentre outros temas. Provavelmente tal curso era destinado aos estudantes de Geografia e futuros professores secundários.²³

Desse modo, pudemos constatar a estreita relação entre as instituições geográficas e a educação. Por meio de convênios, as instituições como o IBGE, o Conselho Nacional de Geografia, a ABE e o MEC promoviam formação de professores primários e secundários e que já atuavam como docentes. Compreendemos que tais ações proporcionavam não só introduzir esses professores nos estudos geográficos em voga, mas também oportunizar aos professores sem formação específica em curso de graduação em Geografia instrumentos nos conceitos e temas pertinentes à Geografia moderna.

²² A Casa do Estudante do Brasil foi a primeira entidade estudantil de âmbito nacional visando a assistência social aos estudantes e a promoção, difusão e intercâmbio de obras e atividades culturais. Foi fundada em agosto de 1929, por um grupo de estudantes universitários de todas as escolas superiores, do então Distrito Federal, mais os representantes das escolas Naval e Militar. Pelo Decreto nº 20.559, de 23 de outubro de 1931, o presidente Getúlio Vargas doou à instituição 730 contos de réis e a entidade dispunha, também, de uma subvenção anual do Ministério da Educação. Em 1942, a Casa do Estudante do Brasil deu início à construção de sua sede própria, no Rio de Janeiro. Em 1932, a entidade convocou um conselho nacional de estudantes, previsto em seu estatuto. O conselho acabou por criar a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, a qual assumiu a representação pretendida pela Casa do Estudante do Brasil. A partir daí, essa entidade restringiu-se a promoções culturais locais, funcionando como um órgão de distribuição de favores governamentais. Fonte: Verbetes temático CPDOC. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/casa-do-estudante-do-brasil> Acessado em: 25 jul 2019.

²³ IBGE. Boletim Geográfico. Julho de 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1944_v2_n16_jul.pdf. Acessado em: 12 jan 2020.

2 A EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO GOVERNO VARGAS (1930-1945)

A verdade é que só a educação cria forças vivas; a instrução não serve senão para
dirigi-las.

Fernando de Azevedo

O principal objetivo desse capítulo é expor o cenário educacional do primeiro governo Vargas para a implantação da educação nacional. Dessa forma, iremos analisar as principais políticas públicas no campo educacional para que, assim, entendamos o contexto em que os livros didáticos de Geografia foram produzidos. Trazemos, desse modo, as principais legislações e reflexões de pesquisadores do campo da História da Educação (com exposição de dados e outros recursos possíveis) para redesenhar o meio em que a Geografia estava inserida no ambiente educacional.

De antemão, informamos que, assim como o governo Vargas se modernizou, o mesmo ocorreu com a Educação e, conseqüentemente, no campo do ensino da Geografia. O processo de modernização da disciplina Geografia esteve imerso em uma conjuntura propícia para tal. Cabe mencionar que antes dos anos de 1930 já havia o desejo e algumas ações para que a disciplina sofresse esse processo. Podemos, a título de exemplo, trazer a obra *Geographia do Brasil*, de 1913 e *Methodologia do Ensino de Geographia*, de 1925, ambas do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que, inclusive, iremos analisar algumas de suas obras no quarto Capítulo.

2.1 A educação nacional

O novo governo sempre se preocupou com as questões da educação, cujo principal objetivo era formar mais amplamente a elite, intelectualizá-la. Teve uma visão elitista sobre o processo de escolarização, como se apenas a educação das elites e a reformulação do ensino pudessem modernizar e resolver muitos dos problemas do país, sejam esses de ordem econômica, social ou política. No entanto, foi também a primeira vez que começamos a

enfrentar o problema da instrução pública, que era também um problema para a sociedade burguesa moderna.²⁴

Nesse sentido, Bomeny, Costa e Schwartzman, (1984, 50-1) destacaram que:

O que dava à educação naqueles tempos a relevância política [...] era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação [...]. A partir da década de 1930 os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria.

Além da necessidade de intelectualizar a elite, houve a necessidade de instruir a população com o crescente avanço do capitalismo industrial. Romanelli (1990) destacou que, desde a segunda metade do século XIX, diversos países, sobretudo considerados como “desenvolvidos”, apresentaram a tendência de agir como educadores, pois essa era uma exigência das sociedades industrializadas. “O capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências na própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (ROMANELLI, 1990, p. 59). Assim, a autora destacou que para o capitalismo se desenvolver, houve a necessidade de aquisição da leitura e da escrita como exigência para melhor concorrer no mercado de trabalho. Consequentemente, tais necessidades levaram a um constante crescimento de demanda social pela educação.

Nesse contexto, podemos afirmar que a Geografia está presente nos currículos escolares brasileiros desde, pelo menos, 1832 (PIZZATO, 2001, p. 107) como disciplina autônoma. Anteriormente, foi trabalhada pelos jesuítas numa perspectiva de desenvolverem e disseminarem conhecimentos geográficos com características próprias da colônia portuguesa no continente americano, mas não fazia parte formalmente do currículo escolar. No entanto, Pizzato salienta que o currículo prescrito e praticado até os anos de 1930 ainda não tinha o caráter de difundir a ideologia do nacionalismo patriótico (PIZZATO, 2001, p. 108). A difusão do nacionalismo e patriotismo tomam corpo a partir dos anos de 1930 trinta e, além de outros meios para tal, a Geografia enquanto disciplina escolar muito contribuiu para a consolidar tais ideias, tão caras ao Governo Vargas.

Assim, no Brasil, as demandas educacionais se intensificaram apenas após os anos de 1930, ou seja, quando o capitalismo industrial brasileiro passou a se desenvolver em maior escala. Nesse sentido, o educador Lourenço Filho destacou:

²⁴ SAVIANI, 2013, p. 126.

Onde haja grupos mais adensados, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação do trabalho, por deslocamento crescente de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas e atividades industriais em geral. Quando isso se passa, vêm a crescer as ocupações terciárias (administração, transportes e serviços em geral) cuja influência na integração das pequenas comunidades logo se faz sentir. Então a leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindo de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta (ROMANELLI, 1990, p. 60).

De acordo com dados publicados em “Estatística da Instrução”, de 1916 (BOMENY, 2001, p. 12), remetendo-se ao ano de 1906, 74,6% da população brasileira, em idade escolar, eram analfabetos. Apenas no Rio de Janeiro, então Distrito Federal à época, possuía um índice de analfabetos de 48,1%, o que também representava um índice muito elevado de pessoas sem acesso aos processos de escolarização. Isso evidencia que a educação no início do século XX era privilégio de poucos e a maior parte das pessoas estava à margem dos bancos escolares, espaço destinado às elites. Além disso, esses dados demonstram que o país ainda predominantemente rural não se interessava em escolarizar a população, isto é, negava-lhe o acesso ao conhecimento. Ainda referindo-nos à obra *Estatística da Instrução*, há um trecho que ressalta essa questão: “Nesta nação [...] a incultura geral é, entretanto, tamanha que em dez habitantes maiores de 5 anos nem quatro se contam capazes de se comunicarem com os seus semelhantes por meio da leitura e da escrita [...]” (BOMENY, 2001, p. 15).

Após a Primeira Guerra Mundial e, conseqüentemente, a crescente industrialização e urbanização do país, a burguesia emergente viu a necessidade de escolarização do operariado, justamente para se adequarem ao novo modo de produção. Afinal, segundo dados apontados por Aranha (2006, p. 299), na década de 1920, o índice de analfabetismo ainda estava na casa dos 80%.

De acordo com Nagle (2009, p.125), na década de 1920, a escolarização foi tratada como um problema. O investimento em educação era necessário, pois “as virtudes da escolarização parecem insubstituíveis, pois esta é a formadora do espírito nacional, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva”.

Cabe ressaltar que, até a década de 1920, as reformas de ensino se davam no âmbito dos Estados e não como uma política nacional. Sendo assim, as medidas tomadas, a partir de 1930, eram em prol da criação de um sistema de ensino centralizado e o primeiro passo para tal centralização foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em novembro de 1930. A partir da criação desse Ministério, começou-se a desenhar um plano institucional para a educação em âmbito nacional, virando, assim, uma questão nacional.

Cabe elucidar que o movimento reformador da educação já vinha sendo pensado no âmbito dos Estados e depois tornou-se uma questão nacional. Cabe salientar que as reformas empregadas, a partir da segunda metade da década de 1920, nos Estados, e em âmbito federal, na década de 1930, preocuparam-se não só com os processos pedagógicos como também com a adaptação dos indivíduos às transformações sociais em que o país atravessava. Nesse sentido, Fernando de Azevedo, em sua obra *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação do Brasil*, pontuou que:

A reforma não é apenas uma reforma de métodos pedagógicos. É a reorganização radical de todo o aparelho escolar em vista de uma nova finalidade pedagógica e social. [...] A educação deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita [...] “um ponto de partida comum para todos” os alunos dos meios diversos, é a poderosa instituição de “aprendizagem da vida coletiva”, de “realização da unidade nacional” (AZEVEDO, 1958, p. 69 *apud* PENNA, 2010, p. 45).

De forma resumida, as ações, após a criação do Ministério da Educação e da Saúde que marcaram o primeiro Governo Vargas, centraram-se em medidas como a Reforma Francisco Campos, de 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932; a Constituição de 1934, que exigiu as diretrizes da educação nacional e um plano nacional de educação e a Reforma Capanema, promulgadas entre 1942 e 1946. Cabe salientar que as últimas Leis Orgânicas foram promulgadas em 2 de janeiro de 1946: a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário. Elas foram elaboradas durante a gestão do Ministro Capanema e, por isso, compõem esse conjunto. Essas medidas tiveram o intuito de regulamentar, em todo território nacional, as escolas primárias, secundárias e superiores (das redes públicas e privadas de ensino, em âmbito municipal, estadual e federal, de diversas modalidades).

Como destacou Saviani (2013, p. 26):

[...] um país organizado na forma de uma federação²⁵ poderá unificar sua educação num sistema nacional, admitir a coexistência de sistemas locais, regionais e federal ou abrir mão do sistema nacional admitido apenas a organização dos sistemas locais e regionais. [...] a construção de um sistema nacional de educação nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, eu diria que a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um sistema nacional de educação”. [...] Ora, assim sendo, a federação postula, portanto, o sistema nacional que, no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos que compõem a federação.

²⁵ Por federação, Saviani destacou que “é a união estável e permanente de estados autônomos, mas não soberanos. Isso significa que, numa federação, a soberania pertence à União” (SAVIANI, 2013, p. 27).

O caráter reformista na educação que o Brasil vinha atravessando, de maneira mais sistemática, desde os anos de 1920, fez parte do processo de reorganização da educação para atender as transformações ocorridas na sociedade brasileira. Como a instituição escolar estava imersa em uma sociedade em constantes transformações, tais mudanças visavam atender a diversos aspectos, entre os quais estão o de atender as novas necessidades produtivas, isto é, as demandas impostas pela sociedade industrial.

Nesse sentido, Cambi (1990, p. 401) ressalta que:

Com tudo isso, porém, a escola assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade.

Antes da Criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, o país tinha políticas educacionais esparsas que ficavam à mercê das elites locais. Além disso, assim que a República foi proclamada, em 1890, a Educação integrava o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, inicialmente sob a gestão de Benjamin Constant, o qual tentou instituir uma reforma educacional, mas que foi insipiente e, pouco a pouco, foi sendo enfraquecida, ainda mais após o afastamento e morte de Benjamin Constant.

A Constituição de 1891 (primeira Carta Constitucional Republicana) estabeleceu que estados e municípios passariam a ter responsabilidade pelo ensino elementar e o governo federal ficaria a cargo do ensino superior, o que acabou causando uma distribuição desigual do acesso à escolarização e, conseqüentemente, acentuava também as desigualdades sociais e econômicas. Pode-se dizer que a educação brasileira muitas vezes era fruto de improviso, investimentos (financeiros e pedagógicos) sem um devido planejamento, salvas raras exceções. Isto é, faltavam políticas públicas, políticas de Estado que garantissem o direito à educação pública e gratuita. Como bem elucidou Bomeny (2001, p. 19), “A república dos bacharéis era também a república dos coronéis”.

Nas primeiras décadas do século XX, começou a se difundir que ciência, progresso e o desenvolvimento da nação caminhavam conjuntamente. Assim como em diversas áreas, a educação também passou a ser palco para se experimentar a ciência moderna, sobretudo a partir dos meados da década de 1920. Afinal de contas, manter a população iletrada poderia representar uma ameaça ao avanço do país e em sua consolidação como nação.

Nesse contexto, mais exatamente em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual se reuniam intelectuais e reformadores, e que tinham como inspiração as ideias de educação em vigor na Europa e nos Estados Unidos. Cabe mensurar que em muitos países, a partir do século XIX, a ideia de Estado-Nação passou a se atrelar à implantação de sistemas públicos de ensino e, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passou a discutir tais ideais.

Entre os fundadores da ABE estava o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, o qual fora presidente da instituição que vigora até os dias atuais. Uma das principais defesas da ABE era a educação integral, cujo objetivo era “modernizar o homem brasileiro” (BOMENY, 2001, p. 31).

Foi também na década de 1920, por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que se estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional do Ensino, reformou o ensino secundário e o superior e deu outras providências. Tal Decreto, mais conhecido como Reforma Rocha Vaz, foi, de certo modo, uma tentativa, ainda na República Velha, de organizar o ensino em âmbito nacional. Assim como também, de alguma forma, vigorou nos primeiros anos do Governo Vargas, até que esse tomasse suas próprias medidas e reformasse mais uma vez o ensino.

Dentre as principais ações da Reforma Rocha Vaz, de 1925, foi a ampliação do curso secundário para seis anos, a implantação do regime seriado e a uniformização do currículo para todos os estabelecimentos oficiais de ensino secundário em âmbito nacional.

Nesse contexto, o livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, lançado por Delgado de Carvalho, em 1925, foi fruto do pedido feito pela Liga Pedagógica do Ensino Secundário, em 1921. Em 1922, tal trabalho foi apresentado pela Liga ao Congresso de Ensino. Esse estudo traduz parte da influência que Delgado de Carvalho tinha no meio intelectual quando o assunto era o Ensino da disciplina de Geografia.

Nas palavras de Carvalho (1925, p. 26-7):

Nos programas de Geografia do Colégio Pedro II venceram por fim as grandes tendências do moderno ensino geográfico, isto é: 1º A preocupação de restituir aos fenômenos o seu quadro natural, pela escolha de regiões naturais, como base do estudo physiográfico – 2º A preocupação de ligar o mais possível as questões de geografia pura as de geografia econômica que dominam o mundo e contribuem para explicá-lo. Boa parte das “descrições especiais” tem por fim operar esta concatenação necessária – 3º A resolução decidida de atualizar os assuntos geográficos, adaptando pontos práticos, mantidos em dia, e sacrificando outros julgados menos necessários. É assim visada especialmente a educação do jovem brasileiro, inteirado na exposição sumaria dos grandes interesses de sua pátria. Assim poderá ele sair da escola sem ter novos esforços a fazer para assimilar questões que nunca estudou, deixando de lado pesada bagagem mnemotechnica, acumulada e inútil; poderá sair enfronhando-se imediatamente nos principais assuntos, com bases sólidas (que os outros,

improvisados pela vida não tem), restando-lhe apenas o trabalho fácil e interessante de manter em dia os seus conhecimentos geográficos–econômicos.

Além disso, para demonstrar que a Educação Nacional não começou no governo Vargas, uma preocupação já latente na metade da década de 1920 era com uma educação voltada para a difusão e consolidação do nacionalismo/patriotismo, conforme fica claro no artigo quarenta e oito, inciso quinto da Reforma Rocha Vaz:

No ensino da lingua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. Serão excluidas, por selecção cuidadosa, as produções que, pelo estylo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados. (BRASIL, 1925).

Ancorando-nos em Nagle (2009, p. 254), foi a partir da década de 1910 e, sobretudo, na década de 1920, o nacionalismo tomou centralidade entre os intelectuais e instituições, cujo objetivo era exaltar o homem e as coisas brasileiras. Afinal, “o nacionalismo é, principalmente, um ideário que aparece e acompanha o desenvolvimento de uma formação econômico-social capitalista”. No entanto, o nacionalismo brasileiro e a educação nacional se consolidaram no Brasil a partir da década de 1930, isto é, com o primeiro governo de Getúlio Vargas.

Em discurso pronunciado no Palácio do Governo do Rio Grande, em Porto Alegre, em 7 de janeiro de 1938, Vargas agradeceu ao apoio popular, após o golpe do Estado Novo. E sobre a educação deixou clara a posição do regime ditatorial para a educação nacional, isto é, que todos seriam educados dentro da doutrina do Estado Novo, cujo principal objetivo era o “engrandecimento da pátria”. A seguir, as palavras do próprio Presidente:

Eu vos direi, agora, que, para a consolidação desta obra, precisamos contar com a educação da juventude e com a mocidade que surge das escolas primárias e elementares, dos ginásios e escolas superiores. E, para isso, todos precisam ser educados dentro da doutrina do Estado Novo. Desapareceu e tem de desaparecer a exterioridade do livre didatismo. Agora, precisa ser estabelecida a doutrina do Estado, que é a que tem por objetivo o engrandecimento da Pátria. Nunca me desviei desse sentimento de pátria [...]. (VARGAS, s/d, p. 134).²⁶

²⁶ VARGAS, Getúlio. O pensamento político de Getúlio Vargas. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e Museu Julio de Castilhos, realizadores. Porto Alegre/RS, 2004. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=1qGzSauxIbI%3D&tabid=3101&language=pt-BR>. Acesso em: 12 jan 2020.

Além disso, Nagle (2009) também expõe que o nacionalismo provocou mudanças e novos padrões culturais. Assim, houve uma grande preocupação com a educação, sobretudo em transformá-la em um instrumento capaz de difundir a nacionalidade, destacando o ensino da Língua vernácula, da Geografia e da História Pátrias e, também, com a instrução moral e cívica. Dessa forma, tais disciplinas²⁷ ganharam ainda mais destaque nos currículos escolares, sobretudo com as reformas educacionais introduzidas a partir de 1931.

A partir desse momento e, sobretudo a partir da implantação do Estado Novo, a ideia que se tinha da educação nacional convergia cada vez mais com ideias totalitaristas. Francisco Campos assim expressou: “Chegamos a um estado em que o campo da educação é que as ideias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política da educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos” (CAMPOS *apud* BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 177).

Mendonça também salientou que por meio da cultura e da educação foi oportunizada a implementação de uma “missão pedagógica do Estado”, no qual “abriram um novo espaço de aproximação dos intelectuais com o poder” (MENDONÇA, 2009, p. 345). Assim, os intelectuais davam legitimidade ao Estado.

Um dos intelectuais que deram grande suporte à pasta da Educação foi Lourenço Filho. Em seu livro *Tendências da Educação Brasileira* pontuou que para se reorganizar a sociedade era necessário reformar a educação. Assim elucidou:

Providências de reorganização da vida social refletem-se claramente em medidas de reforma da educação. A Nação toma consciência de si mesma e realiza um esforço de coesão. Compreende-se que a educação tenha de ser posta, antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina [...] A Nação se empenha em ser forte, e a sua força dependerá da sua capacidade de produção. A educação afirma a clara tendência de tornar-se, com os ideais nacionais, a preparação para o trabalho em novas bases. Tem de deixar de ser um empreendimento do Estado, no sentido formal, para ser um empreendimento sentido e desejado pelo povo, como obra necessária à direção e desenvolvimento da vida social (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 31).

Nesse sentido, Mendonça (2009, p. 345) lembrou que as reformas educacionais pós anos de 1930 tinham como principal objetivo unificar o ensino em todo o país, pois “tratava-se de formar uma mentalidade comum à juventude mediante a uniformização dos procedimentos

²⁷ De acordo com Silva (2006), “a disciplina, grosso modo, é uma divulgação científica, adequada a uma reformulação do discurso científico para que elementos e fenômenos gerais da realidade pesquisada sejam explicados para o cidadão comum, em formação, instrumentalizando a vivência imediata e futura dos escolares. Mas não só, pois a disciplina, apesar do elo que mantém com a ciência, está ligada a outros debates, tais como ao midiático (escrito, televisivo, radiofônico), às artes, à experiência local e individual, de modo que o saber científico pode ser discutido, reproduzido (e, nessa re-produção, questionado) e complementado” (SILVA, 2006, p. 01).

pedagógicos e da padronização de conteúdos, currículos e livros didáticos impostos em âmbito nacional”. Com a uniformização do ensino, além de propagar as ideias do Estado, ao mesmo tempo era uma maneira de silenciar as minorias étnicas, linguísticas e culturais.

Essas e outras preocupações fizeram parte da sociedade, ainda mais após a proclamação da República. A preocupação era constante e cada vez mais crescente com a pátria, com a língua, ainda mais após a infiltração dos imigrantes no território brasileiro. Assim, Gomes (1996, p.18), em seu livro *História e Historiadores*, utilizando o historiador Eric Hobsbawm, elucida que:

A afirmação da língua e da cultura identifica-se como a afirmação da autonomia do Estado-Nação, tanto no sentido público (a conquista de independência), quanto no econômico (a luta pelo desenvolvimento) e no cultural (a negação da dependência de ‘outros’ e a busca da singularidade).

Nagle (2009) também pontuou que, um dos entraves para a difusão da educação nacional, seja por intermédio da disciplina de Língua Vernácula, da História e da Geografia Pátria ou, ainda, da instrução moral e cívica, eram exatamente os livros didáticos que, já nos anos de 1920, mostravam inadequações para o projeto de educação nacional que o governo desejava implementar em todos os cantos de seu território. Dessa forma, nos anos de 1920 começou um movimento forte de desenvolver e difundir “estudos brasileiros”, isto é, conhecimentos sobre a terra e a sua gente. O próprio Delgado de Carvalho, em sua obra *Methodologia do Ensino de Geographia* (1925), expõe que a Geografia Pátria ainda não tinha aplicação efetiva no Brasil, e mais uma vez apela para a necessidade de se reformar a disciplina escolar para as necessidades urgentes que nos anos de 1920 já eram latentes.

Apesar de os livros didáticos não terem sofrido grande influência nesse momento, a década de 1920 foi de suma importância para gestar as modificações que ocorreriam nas próximas duas décadas. Prova disso, foi o próprio Delgado de Carvalho em seu livro, citado acima, elucidar que “chegamos assim a necessidade de um conhecimento mais científico e mais circunstanciado da Geographia pátria” (CARVALHO, 1925, p. 05).

A Educação Pátria, nesse momento, se fez muito presente por meio do calendário escolar, sobretudo nas comemorações das datas cívicas. Além disso, desde meados da década de 1910, as escolas estrangeiras estavam sendo fechadas, sobretudo as que funcionavam no Sudeste ou Sul do país, em regiões largamente habitadas por imigrantes.

O primeiro governo Vargas jogou grande peso nas datas cívicas, que se proliferaram, sobretudo, por meio dos meios de comunicação em massa e pelos livros didáticos. Algumas

datas, que hoje parecem estar desde sempre em nosso calendário cívico e escolar, remetem ao período do Estado Novo (ditadura varguista).

Nesse sentido, Dutra (2013, p. 256-7) destacou que entre as ações do Estado Novo

as festas cívicas que foram momentos planejados em todos os detalhes de uma encenação teatral: o lugar, o cerimonial, a música, os movimentos, o vestuário, o registro fotográfico. Assim se passou com o Desfile da Juventude, a Hora da Independência, o Desfile da Mocidade e da Raça. Instituídas em 1936, essas cerimônias foram exemplos de “espetacularização” na política. Reunindo dezenas de milhares de jovens estudantes, elas mobilizavam grande número de pessoas nas ruas, um público composto pela elite e pelas massas. Os jovens participantes demonstravam o zelo do regime com a prática da educação física – e, conseqüentemente, com a saúde, a disciplina e o controle dos corpos – e da educação musical, exibida através de orfeões escolares e dos hinos patrióticos entoados nas cerimônias. Realizadas nas principais avenidas da cidade do Rio de Janeiro, aos domingos, e não em dias de feriado nacional, estas festas de multidões contaram com grande aparato logístico e publicitário, sem descuidar da transmissão pelo rádio e do registro fotográfico [...]. O Dia do Trabalho foi outra festa concebida como apoteótica e um grande momento de contato do presidente Vargas com o operariado. Instituída em 1939, era comemorada no dia 10 de maio, mas em um espaço fechado, o estágio do Vasco da Gama, em São Januário, que, depois de 1938, passou a acolher também, por decisão governamental, o desfile da Hora da Independência.

De acordo com Parada (2009), tais datas e, conseqüentemente, suas simbologias, formam parte de um plano de reestruturação da ordem política arquitetada pelo governo, cuja maior intenção foi criar uma “cultura cívica estadonovista”. Para a inculcação das massas, o Estado utilizou do controle dos discursos cívicos, com a criação de ícones nacionais, inclusive envolvendo a figura do próprio presidente, os militares e outras figuras que o Estado Novo elencou para que seu “heroísmo” fosse construído.

Assim, Penna (2010, 78-9) ao analisar as obras de Fernando de Azevedo, salientou que:

A importância cada vez maior do papel das massas na sociedade moderna trouxe, por sua vez, consciência da necessidade da difusão do ensino e da cultura [...]. É o velho argumento, fundamentado na crença de que o povo não sabe o que realmente conta, não conhece o essencial, não aprecia bem as coisas, não tem bom senso, ou seja, espírito crítico. É preciso ensiná-lo a pensar [...]. A ideia de que cabe às elites “orientar e dirigir as massas”.

Além disso, com a instauração dessas datas cívicas, pretendia-se implantar modelos de “civildade” e “pacificação”. Isto é, “de disseminação de comportamentos de autocontrole e disciplina” (PARADA, 2009, p. 10). Assim, diversas datas foram introduzidas nos livros didáticos e cerimônias cívicas eram comemoradas dentro e fora (com desfiles no bairro ou na cidade) dos ambientes escolares, auxiliando a criar uma “memória coletiva” desses eventos.

Para o emprego de tais datas havia outra disciplina escolar que colaborava: o canto orfeônico,²⁸ cujas músicas eram comumente para exaltar a nacionalidade.

Prova da obrigatoriedade em se respeitar preceitos patrióticos, desde os anos de 1920, foi a sanção da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, no Estado de São Paulo, em que reformou a Instrução Pública Estadual. Em tal legislação, em seu Título IV, “Do Ensino Particular”, o poder público estadual estabeleceu uma série de condições para o funcionamento das escolas particulares e, dentre essas, destacamos o Art. 5º, § 2º e § 4º, em que tais escolas deveriam assumir o compromisso de respeitar tais condições, sendo passíveis pagamentos de multas, caso não as respeitassem.

§ 2º - assumir o compromisso escripto:

a) de respeitar os feriados nacionaes; b) de ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernaculo, salvo o de linguas estrangeiras; c) de incluir no programma, em número de aulas que o governo determinar o ensino de portuguez, por professores brasileiros natos ou portuguezes natos, e o de geographia e história do Brasil, por professores brasileiros natos, uns e outros de competência reconhecida; d) de ensinar, nas classes infantis, cantos nacionaes, aprovados pela Directoria Geral da Instrucção Publica; e) de franquear o estabelacimento ás auctoridades do ensino; f) de fornecer dados estatísticos designados pelo director geral da Instrucção Publica;

§ 4º É prohibido, nos collegios ou cursos, o ensino de língua estrangeira a crianças menores de 10 annos de idade.

A Educação Pátria era uma preocupação constante no primeiro Governo Vargas. Foi comum ser repassada nesse período a visão salvacionista da educação, em que ela seria a única maneira para chegar à civilização. Por detrás dessa ideia estavam as ideias higienistas e preconceituosas amplamente propagadas nos meios de comunicação e no contexto escolar. Nas palavras do próprio Presidente Getúlio Dornelles Vargas, no discurso proferido em visita à Bahia, no ano de 1933, ele falou sobre educação e, sobretudo, educação para o povo, pontuando o entrelaçamento entre educação e nacionalismo:

²⁸ Heitor Villa-Lobos foi o músico/intelectual responsável por introduzir o canto orfeônico nas escolas brasileiras, a partir da década de 30, cujo maior objetivo era despertar o gosto pela música, pelo civismo e pela cidadania. Utilizou, assim, a música como veículo de construção da cultura nacional, na qual ressaltava seus heróis, a brasilidade, e os seus símbolos. Desta forma, a música ajuda a formar a juventude para a pátria, sobretudo disciplinando-a. Para Heitor Villa-Lobos a música era “fator imprescindível à educação do caráter da juventude” (VILLA-LOBOS, 1937. Apud. Borges, 2010, p. 98). O canto orfeônico apresentava três finalidades distintas: disciplina, civismo e educação artística (Ibidem, p. 99). Heitor Villa-Lobos chegou a escrever um livro, intitulado de “A música nacionalista no Governo Getúlio Vargas”. Pela música, Villa-Lobos desejou mostrar aspectos da nacionalidade, destacando “a sua força, a alegria pelo trabalho construtor, a confiança no futuro da Pátria e na grandeza do seu destino” (VILLA-LOBOS, 1946. Apud BORGES, 2010, p. 99). Borges ainda destacou que o canto coletivo, o canto coral ganhou muito destaque nos países de domínio fascista e nazista, pois representavam uma ferramenta eficaz para difundir o sentimento de nacionalidade, mas pontuou que tal técnica musical foi usada em diversos contextos políticos (Ibidem, p. 105).

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. Nesse sentido, até agora, nada temos feito de orgânico e definitivo. Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das campanhas pro-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter. Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução, e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade [...]. A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado [...]. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: — é preciso que todos os brasileiros recebam educação [...]. A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública [...]. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, convém desenvolver o espírito de cooperação, congregando os esforços da União, dos Estados e dos Municípios. Quando todos, abstando-se de gastos suntuários e improdutos, destinarem, elevada ao máximo, uma percentagem fixa de seus orçamentos para custear as despesas da instrução, teremos dado grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade [...]. Concertada a cooperação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais, restaria, apenas, atribuir à União o direito de organizar e superintender, fiscalizando, todos os serviços de educação nacional [...]. Tudo isso significa educar — palavra que nos deve servir de lema para uma patriótica e autêntica cruzada. (VARGAS, 1938, p. 118-123).

O Ministério da Educação e da saúde representou não apenas a organização de sua rede de ensino, mas também serviu para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca dos problemas da educação nacional nas mais diversas modalidades de ensino. Um grande exemplo, foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, o qual contribuiu para estatísticas educacionais, produção de documentos e disseminação de informações por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Tais estudos tornaram possível um “raio x” da situação do ensino no país.

Os dados estatísticos tinham diversas finalidades: saber o avanço da educação; aquilo que ainda deixava a desejar; como desenvolver e empregar novas políticas públicas para a pasta em questão e engrandecimento do Estado Novo por meio da manipulação dos dados e publicados na imprensa e em estudos específicos.

A título de exemplo, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (produto do Ministério da Educação e da Saúde através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP), de outubro de 1944, foi apresentado um documento em que expunha que, no decênio de 1932-1942, o número de unidades escolares saltou de 29.948 para 49.007 (crescimento de 64%), isto é, um aumento de 19.059 unidades escolares, representando um número médio de 1.905 novas por ano. O documento faz uma análise comparativa com outro período anterior, de

1923-1933, em que o número inicial de escolas era de 22.922, passando, no final do período, para 32.430, o que expõe o aumento de 9.508 unidades escolares, representando uma elevação anual de 950 escolas (41%). É inegável o crescimento expressivo do número de unidades escolares no período de 1932-1942. Entre os níveis de ensino primário, secundário e superior, houve um crescimento mais significativo no ensino secundário, tendo um aumento de 68% em relação ao ensino primário no período. O número de alunos matriculados no ensino secundário cresceu 250% e 189% a mais que o Ensino Primário.²⁹

No trecho retirado do próprio documento, o aspecto do crescimento do ensino secundário em detrimento dos outros dois níveis de ensino:

É evidente que a rede escolar do país, ainda há dez anos, só apresentava oportunidades de educação em nível acima dos estudos primários apenas a uma limitadíssima parcela da população. No movimento escolar de 1932 a 1942, revela-se grande expansão do ensino médio, ou de 2.º grau. O número de estabelecimentos de ensino secundário dobro [...] (BRASIL, 1944, p. 86).

Esses dados e constatações só reforçam a prioridade que o governo Vargas deu ao nível de ensino secundário. No entanto, cabe salientar que tais estudos, além de terem caráter comparativo, parece-nos que também servem para expressar o crescimento proporcionado pelo governo Vargas.

Romanelli (1991) salientou que o processo de modernização do país levou-o à novas exigências educacionais, sobretudo ao que concerne ao processo de expansão econômica e, conseqüentemente, exigiu-se a qualificação da mão de obra para atender ao crescente processo de industrialização que o país atravessava. No entanto, também ressaltou que assim como a expansão do capitalismo industrial no Brasil não se deu de modo uniforme em todo o território nacional, a expansão da demanda escolar se intensificou apenas em regiões em que as relações de produção capitalista estavam mais fortalecidas, causando desigualdade de oferta da educação.

Assim, a expansão do sistema escolar foi se dando de maneira improvisada, atropelada, com o principal objetivo de atender as demandas crescentes do capitalismo industrial. Além disso, apesar da expansão do sistema educacional, essa foi (e ainda é) insatisfatória no que diz respeito à quantidade de vagas ofertadas e, ainda, na qualidade do ensino oferecido. A dicotomia era latente: o ensino destinado às elites era bem diferente da escola oferecida às classes populares e, assim, contribuindo para a reprodução das desigualdades social.

²⁹ BRASIL, MEC/INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. II, nº 4, Outubro de 1944.

Werebe (1963) em sua obra *Grandezas e misérias no ensino no Brasil*, ao fazer uma recapitulação sobre a organização geral do ensino, elucidou que o nosso sistema escolar não foi exatamente obra de um plano nacional de educação. No entanto, foi sendo estruturado por meio de reformas fragmentadas e, por isso, o sistema escolar não era exatamente um “sistema”, por lhe faltar unidade e harmonia. Em seu ponto de vista, tal sistema não passava de um amontoado de escolas que eram mal integradas entre os três níveis de ensino. Além da falta de um planejamento coeso, Werebe (1963, p. 44-5) ressaltou a dificuldade de o sistema escolar acompanhar as mudanças econômicas, políticas e sociais. E, assim, destacou que “os últimos anos, para acomodar as situações de emergência tinham sido introduzidas reformas parceladas em alguns ramos de ensino, bem como medidas várias foram adotadas para atender os problemas surgidos, sem que o edifício escolar ganhasse a unidade de que carecia”.

Como salienta Nunes (2001), o processo de urbanização e industrialização também proporcionou mudanças nas instituições escolares. Essas deixaram de ter um caráter de extensão familiar e religiosa para se integrarem a uma rede escolar, na qual contava com equipes técnicas. Assim, mudanças substanciais foram necessárias, tanto no que diz respeito aos aspectos materiais como simbólicos e, desse modo, implantar uma mentalidade moderna. Isto é, ao mesmo tempo em que se reformulou a formação dos docentes, um novo professor para uma nova educação, tinha-se a intenção de reformar o espírito público e os costumes familiares.³⁰

É nesse contexto que, em 1934, na Carta Constitucional, foi dedicado um capítulo específico sobre a educação. Imputava ao Governo Federal traçar as diretrizes da educação nacional. Em seu artigo 149, em resumo, diz que a educação deveria ser proporcionada aos brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilitasse fatores da vida moral e econômica da Nação. Assim, esse artigo deixa clara a intencionalidade de desenvolver a nação e proporcionar uma educação uniforme aos brasileiros e estrangeiros.

Como destacou Bomeny (1984, p. 34):

O momento da construção era visto ao mesmo tempo como o momento de expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança nacional e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista.

³⁰ Ver Nunes, 2001, p. 105

Nesse sentido, Carone (1988, p. 160) destacou que “as diversas leis sobre estrangeiros também fazem parte do contexto novo, cujas leis específicas não podem ser separadas do espírito nacionalista do Estado Novo, que proíbe aos estrangeiros uma série de atividades econômicas e políticas [...]”

Essa preocupação com os estrangeiros foi fruto da entrada de imigrantes no país, sobretudo a partir de 1884. Esse contingente, a princípio, entrou para trabalhar em meios agrícolas, mas Carone (1988, p. 06) destacou que devido à crise de 1929, apresentou declínio nas produções agrícolas e na entrada de estrangeiros no país. Assim, os imigrantes que adentraram no país a partir de 1930, em sua grande maioria, eram destinados a trabalhar em atividades urbanas. Abaixo reproduziremos a tabela apresentada por Carone:

Quadro 1 – Entrada de imigrantes no Brasil

| ANOS | Nº DE IMIGRANTES |
|------------------|-------------------------|
| 1884-1893 | 883.668 |
| 1894-1903 | 862.110 |
| 1904-1913 | 1.006.617 |
| 1914-1923 | 503.981 |
| 1924-1933 | 737-223 |
| 1934-1943 | 203.118 |

Fonte: CARONE, 1988, p. 06.

Ainda, de acordo com Carone (1988, p. 07), as imigrações, após o ano de 1930, eram muito motivadas pela fuga do nazismo e do fascismo e vindo a exercer, a maioria delas, atividades liberais ou profissionais diversas nas principais cidades brasileiras. Esse contingente trouxe novas culturas para dentro do Brasil e, assim, a diversidade podia ser sentida em vários âmbitos sociais: religião, educação, arquitetura, tradições etc. O que, a partir do Estado Novo (1937), passou a ser uma constante preocupação para o Governo, o qual criou o Conselho de Imigração e Colonização, em 1938.

Não foi à toa que, em fevereiro de 1938, foram proibidas, em todos o território nacional, as transmissões radiofônicas e a circulação de jornais e revistas em língua estrangeira, consideradas perigosas aos interesses dos brasileiros. Em abril do mesmo ano, dois decretos passaram a proibir atividades políticas aos estrangeiros e o outro passou a regulamentar a expulsão desses grupos.

Assim, no campo da educação, o próprio Lourenço Filho, em sua obra *Tendências da Educação Brasileiras*, ao fazer um balanço do decênio (1930-1940), pontuou os esforços para controlar a cultura estrangeira:

Várias leis, umas de caráter geral, outras próprias das atividades do Ministério da Educação, têm encarado, com firmeza, o problema da nacionalização intensiva dos núcleos coloniais de descendência estrangeira. Em 1939, forneceu a União auxílio para a construção de prédios escolares nesses núcleos, em cinco estados. No orçamento vigente, há uma maior dotação para o mesmo fim (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 28).

Nesse sentido, o Governo Federal espediu o Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939, no qual dispôs sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Em que, no Art. 4º, pontua as incumbências do Ministério da Educação e Saúde:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituem bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.

Esses seis itens demonstram a preocupação do Governo em manter os descendentes de estrangeiros imersos na cultura nacional por meio da educação patriótica, comemorações cívicas e de livros que contenham assuntos de “interesse nacional”. Além disso, tal decreto também fixou a vigilância sobre o ensino de línguas e da História e Geografia do Brasil, colocando essas disciplinas em destaque no cenário nacional, sobretudo com o intuito de usá-las para propagar o nacionalismo. Cabe ressaltar que o Decreto-Lei envolveu outras pastas do Governo ou sujeitos a serviço do órgão central, tais como: Conselho de Segurança Nacional, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Ministério das Relações Exteriores, Conselho de Imigração e Colonização, Interventores Federais, Igrejas (cultos professados apenas em língua nacional).

Uma das críticas que são comumente feitas às políticas educacionais dos governos Vargas, diz respeito ao autoritarismo por parte do Estado em fazer uma educação “de cima para baixo”, sem consultar e/ou se preocupar com os setores sociais envolvidos e suas particularidades. No entanto, a modernização do país nos anos 1930 estava imerso no arranjo

de um Estado Nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p. 15) e, obviamente, que isso também influenciaria a educação.

Sendo assim, a partir da década de 1930, as questões ideológicas permeariam não apenas o campo da política, mas a arena da educação também seria propícia para a difusão das ideias do Governo Vargas, sobretudo no contexto do Estado Novo. Nas próprias palavras do então Presidente Getúlio Vargas, em entrevista dada à imprensa no ano de 1938, que teve como temática central “Os Problemas e as Realizações do Estado Novo”, salientou que a “educação é, entretanto, um problema nacional por excelência. Torna-se preciso e urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere à sua definição e disciplina [...]”. (VARGAS, 1938a, p. 183).

Um dos principais eixos do projeto político do primeiro governo de Vargas foi a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, isto é, a formação da identidade nacional. A construção de tal identidade ia para além da construção da ideia de Estado-Nação, pois também se pretendia incutir uma nova identidade para o trabalhador. Enfim, a ideia de um homem novo para um Estado supostamente novo. Ao mesmo tempo em que o Estado passava por um profundo processo de transformação, objetivava-se que a sociedade também se construísse.

Dentro desse contexto, a educação também contribuiu para a formação desse novo homem, desse novo trabalhador. Nas palavras do Ministro Capanema:

[...] A educação tomou a si o papel de preparar o homem para a vida. O ser humano, e não as suas abstrações passou a construir o terreno de toda atuação pedagógica [...]. Toda a finalidade pedagógica se detém nesse limite: preparar cada homem para viver, com o máximo de eficiência entre outros homens (CAPANEMA, 1944, p. 40-1).

Oliveira (1980) destaca o termo “geração” como um elo entre os autores e/ou intelectuais do período. Era o processo de uma nova geração emergindo para criar uma nação, uma nova consciência nacional, “republicanizar ou abrasileirar a república”.³¹ Era o processo de formação de uma nova elite intelectual, em que produziram e disseminaram ideias, mas também pretenderam agir sobre o cenário político.

O Educador Fernando de Azevedo em seu texto intitulado “A unidade nacional e a educação”, publicado na Revista Brasileira de Estatística, em 1941, expôs a relação entre a escola e, conseqüentemente, a prática do educador com a questão nacional:

³¹ OLIVEIRA, 1980, p. 38.

Se a escola, por si, não faz a nação, ela não serve apenas para aumentar a riqueza material e moral do país e despertar a consciência nacional, mas também para unir, como um poderoso foco de assimilação, em que as diversas classes de populações veem atenuar ou dissolver as suas diferenças. É por ela - se não perdeu a consciência do seu papel nacional - é sobretudo por ela que se guardam as tradições morais, a música e as canções que são transmitidas de um geração a outra e em que palpita a alma de um povo; é por ela que se mantém a continuidade de tradição, na história viva de todos os acontecimentos de nosso passado que faz a força nacional e na curva de cuja evolução se podem encontrar as diretrizes de uma política verdadeiramente nacional; é por ela, sobretudo, que o Estado pode edificar, em bases cada vez mais sólidas, a consciência comum da nação, fazendo concordar a voz da escola com a voz da pátria e preparando-nos para justificar as palavras de Mazzini: "um povo que guarda as lembranças, a esperança e a fé, dorme o sono do leão". Se o educador, seja qual for o campo de sua atividade, das classes infantis ao magistério universitário, tem o ideal que lhe permite ser fiel à missão de preparar o cidadão de uma pátria, a escola "poderá fazer tanto mais efetivamente alguma coisa para a unidade nacional, quanto o educador dispõe de mil meios diversos. Ele é, a cada instante, em relação à criança e aos adolescentes que estão precisamente na idade mais maleável, o artífice dessa consciência comum que é a alma da nação e o mais ativo fermento da unidade nacional. É ele que dá uma forma comum a todas essas inteligências muitas vezes tão diversas. E é ele que pode fazer vibrar ao unísono sensibilidades cuja acuidade é tão desigual." Espalhando por todo o território e todas as classes sociais a mesma cultura intelectual e moral, é pelo ensino da língua e por todos os outros ensinamentos que a escola age, e sempre no mesmo sentido: "ela fabrica semelhanças donde resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação, e pode, por esta forma, por uma ação contínua e sistemática, manter uma ordem espiritual e moral que não tenha por fim senão distender ao máximo a corda humana afim de lhe tirar a nota mais elevada e mais pura". (AZEVEDO, 1941, p. 879).

Houve também a intromissão das Forças Armadas no projeto político pedagógico, sobretudo a partir de 1937. No âmbito da educação, as forças armadas tinham por objetivo disciplinar e auxiliar na construção de uma nova mentalidade em relação ao Estado Nacional que estava se construindo. Assim, disciplinas foram pensadas para abarcar a educação moral e cívica e a educação nacionalista. Dessa forma, as Forças Armadas colaboravam com a educação das crianças e jovens para além dos muros dos quartéis, inculcando a ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria no projeto político pedagógico.

Podemos dizer que o principal objetivo da atuação das forças armadas no meio educacional era inculcar ideias relacionadas à "disciplina, obediência, organização e respeito à ordem e às instituições" (BOMENY; COSTA; SCHWARTZAN, 1984, p. 67). Aproximando-nos das ideias de Olavo Bilac, a escola seria uma espécie de laboratório para o patriotismo e do civismo. Severino Sombra, em 1935, na revista *Defesa Nacional* expôs que a educação militar, conseqüentemente, a educação patriótica deveria ser iniciada ainda na escola.³²

Sem dúvida, o projeto político de Vargas, de algum modo, se transformou em um projeto político pedagógico. Isto é, o ambiente escolar seria um meio propício para o programa

³² Ver BOMENY; COSTA; SCHWARTZAN, 1984, p. 68.

nacionalizador ser difundido. Para isso, foi necessário padronizar e centralizar o ensino e, conseqüentemente, as atividades escolares, os materiais didáticos etc. Assim como minar com os núcleos de ensino destinados aos estrangeiros, pois podiam apresentar ameaças e/ou resistências para o projeto de construção da identidade nacional.

Para combater a prática de ensino entre estrangeiros, ocorreu o processo de nacionalização do ensino ou, ainda, o seu “abrasileiramento”³³ e, conseqüentemente, da literatura didática (antes havia muitas obras estrangeiras no campo didático). A nacionalização do ensino ao mesmo tempo serviu para minar políticas pedagógicas regionais e as diferenças culturais, sobretudo em relação aos grupos de colonos estrangeiros.

A título de informação, de acordo com Monteiro (1990, p. 307), cerca de três milhões de imigrantes entraram no Brasil entre os anos de 1884 a 1920, e o Sudeste foi a região que mais recebeu esses estrangeiros, cerca de dois terços. Além disso, Monteiro também apresentou o dado de que, em 1940, a população estrangeira instalada no Brasil estava concentrada em 80,9% na região Sudeste e 14,5% na região Sul e as demais regiões contavam com apenas 4,6% desses indivíduos. A maior parte dos estrangeiros que entraram no Brasil, entre 1885 a 1939, de um total de 4.158.707, vieram de Portugal (1.502.394), da Itália (1.412.263) e da Espanha (581.718).³⁴

Xavier (2014, p. 229-30) contribuiu para essa discussão quando destacou que:

Articulada à categoria nacional, a cultura é vista como o elemento que faz a ponte entre o universal e o nacional, como fonte de elaboração da consciência nacional. Aí, a educação é definida como sendo o próprio veículo da cultura e da civilização [...]. Cultura e Civilização: são estes, dois conceitos essenciais na interpretação do autor,³⁵ na medida em que são entendidos como elementos reguladores das relações dos indivíduos e grupos entre si, e destes com o todo – Estado ou nação. Tal opção conceitual conduz a análise e interpretação da cultura brasileira pelos caminhos da história das instituições formais de ensino e de suas respectivas formas de promover a transmissão da cultura.

No entanto, Chervel (1990) nos recorda que essa transmissão não é tão linear, uma vez que “fazer a história das disciplinas escolares não pode esgotar-se na descrição de um processo linear [...], como se a instituição escolar fosse ‘tributária’ dos processos que ocorrem na sociedade, como se houvesse um fluxo autônomo da geração mais velha para a geração mais nova”

³³ BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da Educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

³⁴ MONTEIRO, 1990, p. 307

³⁵ Referindo-se ao educar Fernando de Azevedo, pois baseou-se em sua obra *A Cultura Nacional*.

Cabe ressaltar que não foi no Estado Novo que ocorreu, inicialmente, a indicação de se nacionalizar o ensino. Segundo registros, desde o início do século que já sinalizavam essa possibilidade. Por falta de iniciativas dos poderes públicos regionais, em algumas localidades via-se o avanço de escolas particulares administradas por estrangeiros e, obviamente, eram difundidos preceitos de suas culturas e, dentre eles a língua e os costumes.

Dessa forma, por meio do Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, no qual criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, estabeleceu-se a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros. A partir de então, os estrangeiros não poderiam mais estabelecer suas relações de ensino-aprendizagem e nem fazer uso de materiais na sua língua materna.

As disciplinas de História, Geografia e Língua Materna não podiam ser exercidas por estrangeiros. No entanto, apesar de não poder, no âmbito universitário houve professor estrangeiro ministrando a disciplina de Geografia do Brasil. Como elucida Monteiro (2013, p. 374), ao falar da vinda do geógrafo francês Francis Ruellan: “[...] Ele era professor, chegou a ser professor de Geografia do Brasil – coisa que não podia ser, porque estrangeiro não podia dar nem História nem Geografia do Brasil [...]”.

Os estudos sobre a nacionalização do ensino são anteriores à Era Vargas, mas encontraria no Estado Novo o momento propício para a sua real implantação. Foi a conjuntura ideal para a afirmação da nacionalidade e da construção e consolidação do Estado Nacional. Assim, a educação estava, antes de tudo, a serviço e ao dispor da nação e o projeto de nacionalização do ensino no Brasil levou ao rígido controle dos livros, currículos e práticas escolares.

Prova disso foi documento despachado pela Divisão do Ensino Primário, encaminhado ao Ministério da Educação, em 27 de janeiro de 1938, assinado por Nóbrega da Cunha, Diretor da referida divisão, que continha em seu teor, de acordo com a análise de Ferreira (2008):

Em documento datado de 27 de janeiro de 1938, Capanema recebeu mais algumas considerações do Departamento de Ensino Primário, dessa vez assinado por Nóbrega da Cunha, diretor do órgão, incluindo-se as seguintes proposições: a seleção dos livros adotados deveria ser feita mediante lista fornecida pelos Departamentos de Educação, acompanhada de exemplares das obras em uso nas escolas e o requerimento de autores ou editores de novos livros acompanhado de três exemplares da obra e a substituição da palavra classe por série. O exame de julgamento também deveria levar em conta os compromissos assumidos com o governo do Brasil com os governos de outras nações nos convênios relativos à revisão dos textos de história e geografia (FERREIRA, 2008, p. 41).³⁶

³⁶ Ferreira utilizou o seguinte documento: Despacho da Divisão do Ensino Primário encaminhado ao Ministro da Educação em 27 de janeiro de 1938. Assinatura Nóbrega da Cunha – Diretor do órgão. Arquivo Gustavo Capanema. GCg 38.01.06, pasta I, ft. 629/2. CPDOC –FGV - RJ.

Ancorando-nos em Cambi (1999, p. 385), a pedagogia e, conseqüentemente a educação, possuiu uma estreita simbiose com o político, sobretudo durante a modernização estatal. Foi por meio da educação e de tudo que a rodeia (a instrução, a formação, as instituições, os programas de ensino, os livros didáticos, etc.) que pode se administrar e controlar o fazer pedagógico, as práticas docentes, as ideias que circulariam.

Assim, as instituições escolares foram submetidas a uma reorganização dos seus sistemas, desde aspectos da administração até mesmo nas práticas pedagógicas. Pelo ambiente escolar também foram implantadas as ideias de novos comportamentos sociais necessários para a sociedade que estava em construção (industrial, burguesa e cada vez mais urbanizada). Dessa forma, a reorganização dos sistemas educativos, de certo modo, proporcionou certa sofisticação à educação nacional.

Com a instauração do Estado Moderno no Brasil, o governo, juntamente com a burguesia nacional, passou a apostar cada vez mais nas instituições educativas. Tal aposta não foi inocente, mas o investimento nas instituições escolares foi para auxiliar (junto com outros espaços sociais) a formação do cidadão, tendo a escola como a principal instituição para disseminar a ideologia da classe dominante.

Ao abordar sobre o conceito de ideologia no capítulo “O redescobrimento de Brasil” (1982, p. 110), Ângela de Castro Gomes atentou-se para a ideologia política, revelando a relação entre ideologia e poder. Assim, a ideologia é utilizada como um “recurso de poder”, em que articula o que existe com o que se deseja que exista (construir/legitimar).

Afinal, que nacionalidade seria essa que iria permear o currículo escolar? Alguns desenhos foram feitos, mas o que prevaleceu foi a vertente ligada ao ufanismo, a história centrada e construída em cima dos grandes feitos e os grandes heróis, do culto às autoridades e das instituições nacionais. Além disso, a ideia de brasilidade era difundida pelas publicações oficiais e foi a partir daí que o investimento em livros didáticos passou a receber grande atenção.

Então, por isso, a grande necessidade de padronização de um sistema de ensino, de seus currículos, seus programas, de seus métodos, dos seus livros didáticos, assim como padronizá-los na língua portuguesa, justamente para fortalecer o projeto de nacionalidade. A padronização e centralização do ensino também seria objeto de controle, justamente com o objetivo de homogeneizar e fiscalizar o ensino proferido em âmbito nacional. Todo novo desenho para a educação brasileira também colaborava para diminuir a atuação e proliferação de culturas estrangeiras trazidas e praticadas pelos imigrantes.

Não foi à toa que, em 1937, houve a tentativa de se fazer um Plano Nacional de Educação, com vigência decenal, no qual deveria embasar as instituições educativas, públicas

e privadas, de todo o país. Apresentava princípios para a educação nacional, a educação moral e cívica, entre tantas outras questões.

2.2 A Reforma Francisco Campos

Entre 1930 e 1932, esteve à frente do Ministério da Educação e da Saúde o político mineiro Francisco Campos que se ocupou, basicamente, de realizar modificações no ensino superior e secundário, ambas destinadas à educação da elite.

Francisco Campos esboçou a ideia que tinha sobre o ensino secundário:

De todos os ramos de nosso systema de educação é, exactamente, o ensino secundário de maior importância, não apenas do ponto de vista quantitativo, como do qualitativo, destinando-se ao maior número e exercendo, durante a phase mais propícia do crescimento physico e mental, a sua influência na formação das qualidades fundamentaes de inteligência, do julgamento e do character (BICUDO, 1942, p. 17-24 *apud* BARROS, 2000, p 44).

Apesar de exaltar a importância e grandeza do Ensino Secundário, Francisco Campos também pontuou os desafios na exposição de motivos no Decreto nº 19.890 de 1931, que organizou o ensino secundário:

O espírito e os princípios, em nome dos quaes a revolução ascendeu ao poder, a constituem, porém, na irrecusável obrigação da obra, capital para o Brasil, de remodelar o seu systema de educação, do qual dependem, não apenas os destinos da nossa cultura moral e intelectual, senão o nosso desenvolvimento econômico e o crescimento da nossa riqueza pública e privada (BICUDO, 1942, 17-24. *apud* BARROS, 2000, p. 33).

Romanelli (1991), utilizando-se das palavras e reflexões de Maria Thetis Nunes, afirmou que a Reforma Francisco Campos foi “uma grande reforma”. Romanelli segue enfatizando que foi a primeira vez que uma reforma atingiu profundamente a estrutura do ensino em todo o território nacional. Isto é, a referida reforma deu organicidade ao ensino secundário, no qual passou a ter um currículo seriado, frequência obrigatória, divisão em dois ciclos (fundamental e complementar) e ser pré-requisito (habilitar) para o ensino superior. (ROMANELLI, 1991, p. 131-5). Além disso, como um dos aspectos positivos, Nunes destaca o maior interesse no ensino da História e da Geografia do Brasil e da América (NUNES, 1962, p. 114) e, inclusive, foi a partir desse movimento reformador que as aulas práticas passaram a fazer parte de diversas disciplinas e, dentre elas, a Geografia. É inegável que a Reforma

Francisco Campos inovou o sistema escolar e, de certo modo, refletindo a nova dinâmica social e econômica do país.

Nas palavras do próprio Ministro Francisco Campos:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (CAMPOS *apud* NUNES, 1962, p. 108).

No ensino superior, a preocupação central era em criar universidades em seu sentido lato, isto é, instituições em que se desenvolveria ao mesmo tempo o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, Penna (2010), ao realizar análises das obras de Fernando de Azevedo, destacou que a universidade era peça chave para o desenvolvimento das instituições democráticas, uma vez que nela a elite deveria ser formada, na qual deveria estabelecer uma “ligação orgânica com as aspirações populares” (PENNA, 2010, p. 67).

Já no plano do ensino secundário, a Reforma Francisco Campos tratou de organizar o currículo por séries, o ensino em dois ciclos (fundamental e complementar), cuja frequência se tornou obrigatória, assim como se passou a exigir o diploma de conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior.

Perante o exposto, uma das principais críticas à Reforma de ensino realizada por Francisco Campos foi o enfoque apenas na educação superior e secundária, demonstrando descaso ou pouca importância para o ensino fundamental e, conseqüentemente, à educação das camadas menos favorecidas da sociedade. Essa pode ser considerada uma marca de que não houve, pelo menos nesse momento, uma real democratização do ensino.

Nas palavras de Romanelli (1991, p. 141):

A reforma deixou completamente marginalizados os ensinos primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial. Praticamente, a reforma tratou de organizar preferencialmente o sistema educacional das elites. A obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta. [...] por não ter cuidado, ao menos do ensino industrial, numa hora em que o país despertava para o problema da industrialização, deu a reforma, na verdade, um passo atrás, perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política educacional. Perdeu também a oportunidade de criar um clima propício à maior aceitação do ensino profissional pela demanda social de educação nascente.

Outra crítica à Reforma do Ensino Secundário implantada por Campos diz respeito, justamente, ao seu caráter elitista e conservador. Isto é, devido tanto ao vasto conteúdo

curricular, assim como o sistema de avaliação implantado. Sobre essa, Romanelli mais uma vez contribui destacando que:

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema [...]. Para uma média de 10 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma arguição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivaleria, aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. É evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado (ROMANELLI, 1980, p. 137).

Além disso, apesar de toda a atenção para a formação de professores, esta não tomou o corpo que se esperava e muitas pessoas com outras formações ou, ainda, professores leigos exerciam o fazer docente. Como destacou Veríssimo, na “Introdução” de seu livro *A educação nacional* (1906, p. 32), três décadas antes: “para a máxima parte dos professores do ensino oficial, o magistério, que devia ser a sua principal ocupação, tornou-se apenas uma função subsidiária da sua actividade [...]”. Além disso, ao que diz respeito ao ensino profissionalizante, apenas o curso comercial ganhou destaque, enquanto o ensino industrial ficou em segundo plano, apesar de o país atravessava um momento em que exigia crescimento da demanda de trabalhadores qualificados para o setor industrial.

De certa forma, os livros didáticos contribuía para dar um norteamento ao trabalho dos professores, uma vez que estavam em consonância com as reformas educacionais. No entanto, caso o professor não tivesse acesso aos cursos de formação em diversas modalidades e níveis, o uso do livro didático acabava por alienar o seu fazer, uma vez que tendiam a virar meros transmissores, reprodutores de conteúdos, mesmo sob a ótica de uma Geografia dita moderna.

No entanto, o foco no ensino secundário e na educação superior podem ter mais razões para além da prioridade na educação das elites. Acreditava-se que os adolescentes e jovens eram mais propensos à absorverem as mudanças necessárias para a construção de um novo homem, suscetíveis às transformações políticas, sociais e econômicas nas quais o país atravessava.

Dentro dessa perspectiva, o próprio educador Fernando de Azevedo, utilizando-se de um artigo de Emílio Willems,³⁷ pontuou que:

³⁷ A citação de Fernando Azevedo refere-se a um artigo de Emílio Willems, “O ginásio humanístico como forma de controle ideológico”, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*.

As instituições, sobretudo suas maneiras de funcionar e os quadros humanos que as integram, refletem fielmente a distribuição do poder. As instituições educativas, principalmente as do ensino secundário e superior, encontram-se intimamente ligadas aos interesses de grupos ou classes dominantes. Essas, pelo geral, são interessadas em um determinado tipo de educação secundária e superior. É precisamente o tipo que lhes garante a sua própria continuidade. Onde quer que seja, os grupos dominantes são essencialmente conservadores e, em tais condições, não admira que a escola adquira uma feição rígida e hostil à renovação. Compreende-se que principalmente o ginásio esteja sob a pressão desses grupos. As universidades geralmente preparam especialistas para profissões definidas e daí a sua renovação tornar-se interessante até certo ponto às classes dirigentes. Mas o ginásio que ministra uma “cultura geral” precisa de um controle ideológico que pode não ser deliberado para adquirir eficiência (AZEVEDO, p. 167 *apud* PENNA, 2010, p. 109).

Prova do crescimento exorbitante do ensino secundário foram os dados apresentados por Lourenço Filho em sua obra *Tendências da Educação Brasileira*. De acordo com o autor, no quinquênio de 1932 a 1936, todos os segmentos de ensino cresceram. Apresentando os seguintes dados: “o ensino elementar cresceu em 34%; o superior, em 13%; o ensino médio, em 60%” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 29).

Assim, o projeto de construção do Estado Nacional pensado por Francisco Campos tem a Educação lugar primordial para a juventude e, por isso, o destaque no Ensino Secundário e no Ensino Universitário. Por meio da educação Campos visava tutelar, moldar, formatar, ajustar o pensamento dos jovens para o Estado totalitário, no qual símbolos, ritos e mitos deveriam ser difundidos e cultuados.

Nagle (2009) pontua a contradição existente entre a necessidade do país que, de forma cada vez mais ampla, se industrializava com a manutenção de uma escola clássica.

Assentou-se o princípio de que a escolarização tem valor quando transforma o indivíduo em parte ativa do progresso nacional ou da prosperidade pública. Evidentemente, tal posição implicava uma crítica à mentalidade formada nas escolas brasileiras, onde se ministrava um ensino formalista, preso à cultura clássica, que poderia embelezar o espírito, mas não transformava as criaturas em forças propulsoras da riqueza nacional (NAGLE, 2009, p. 127-8).

Por mais que os anos de 1920 foram marcados pela prioridade no ensino primário, por parte dos Estados, a escola secundária, de certo modo, mantinha os padrões tradicionais de ensino (e esses padrões foram acentuados nos anos de 1930 e 1940 com as políticas federais). Mais uma vez Nagle (2009, p.133) elucida que “era através dessa instituição que se mantinha a separação entre ‘elite’ e ‘povo’”.

Cabe evidenciar que Francisco Campos tinha um projeto fascista, que pode ser conferido em seu livro *O Estado Nacional*. Na referida obra, o autor apresenta fundamentos políticos e ideológicos com o objetivo de substituir o Estado liberal-democrático por um Estado totalitário. Não resta dúvida que seu projeto também passaria pelas políticas e práticas escolares. Em sua

visão, era necessário manter uma integração política e, por isso, a população, cada vez mais crescente, teria que se submeter a um ideário comum.

Dessa forma, Campos apoiava a consolidação do líder carismático como um meio possível de integração política e para a formação do totalitarismo. Também deixou claro que o regime ideal para as massas é a ditadura e não a democracia, isto é, o poder de escolha. O processo de integração seria efetivo se mantivesse “as massas em permanente estado de inflexão, o que vale dizer, de êxtase, de excitação e de inconsciência” (BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 64).

O Ministério da Educação e da Saúde, sob a direção do educador Francisco Campos fez as seguintes ações: criou o Conselho Nacional de Educação; organizou o ensino superior do Brasil e adotou o regime universitário; organizou a Universidade do Rio de Janeiro; organizou e consolidou o ensino secundário; instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas; organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. Cabe ainda mencionar que foi Francisco Campos quem redigiu a Carta Constitucional, que marcaria o início do Estado Novo, isto é, o período ditatorial do Governo Vargas. Por sinal, Francisco Campos foi um dos que ajudou a construir a figura mítica em torno do Presidente, sobretudo unindo-o ao povo: “conferindo o poder supremo ao Presidente da República, coloca-o em contato direto com o povo” (CAMPOS *apud* CARONE, 1988, p. 265).

Tais ações de Francisco Campos deram o formato à educação do Estado Novo, apesar de não ser mais o ministro da Educação e Saúde em 1937, ano em que se implantou o Estado Novo. A educação desenhada por Campos apresentava uma relação estreita entre o Estado e a política educacional. Assim, uma das preocupações frequentes era atrelar aos programas das disciplinas questões pertinentes ao sentimento patriótico e moral.

Outra questão que pode ser apontada foi o próprio processo de modernização da escola, que acompanhava outros acontecimentos, mas também era uma maneira de formar o homem igualmente moderno. Esse ambiente moderno, sem dúvida, era permeado por uma série de símbolos e ritos cívicos e patrióticos: bandeira e hino nacional, mapas, além da própria estrutura escolar e mobiliário que também se modernizaram em um contexto cada vez urbanizado.

A escola pública era o braço do Estado em diversas cidades. Nos contextos urbanos, a escola apresentava cada vez mais um hiato do ambiente familiar ou religioso. Assim, a escola se tornava mais intervencionista nos costumes familiares. Para isso, surgiram novos espaços de aprendizagem para além da sala de aula: laboratórios, bibliotecas, hortas, quadras de esportes, entre outros. Era a racionalização dos processos educativos, nos quais os espaços e atividades eram realizadas de maneira intencional.

Esses e outros instrumentos de ações educativas foram utilizados dentro e fora do ambiente escolar. O rádio, o cinema, os esportes foram meios que o governo usou para se comunicar com o povo e, ainda, o educar. E essa educação foi dada pela doutrinação, pela ideologização.³⁸ A cultura de um modo geral, por meio da música, do cinema, do teatro, da rádio, tentava incutir hábitos civilizatórios, cujo objetivo maior era fortalecer o sentimento de nacionalismo.

2.3 Os Pioneiros da Educação Nova e a ala católica

As práticas pedagógicas também sofreram influência, ainda mais após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Sem dúvida, esse foi um documento que pode demarcar claramente a introdução da educação moderna no Brasil e ajudou a desenhar o anseio por mudanças no âmbito da educação relacionada às mudanças sociais e econômicas nos anos de 1930. No pensamento de Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a reforma da educação teria influências diretas nas transformações da própria sociedade, estabelecendo uma relação entre educação e transformação social e, também, entendia que esse seria o caminho para a mudança moral e da mentalidade.³⁹

Penna (2010, 41), ao analisar as obras de Fernando de Azevedo, sobretudo o seu livro *Educação na Encruzilhada*, enfatizou alguns problemas educacionais pontuados pelo intelectual:

Os problemas educacionais são, é claro, de ordem técnica. Fazem-se necessários novos métodos, uma administração eficiente, um professorado capaz e preparado. Mas os problemas educacionais são, sobretudo, problemas de ordem política. Profundamente ligados à democratização e à discussão do que fosse um plano de Educação ou de Cultura.

Nessa mesma perspectiva, Penna (2010, p. 63) aprofundou os problemas de ordem política:

³⁸ De acordo com o Dicionário de Análise do Discurso, de Dominique Maingueneau & Patrick Charaudeau, ideologia é utilizada na Filosofia e nas Ciências Sociais como “um sistema global de interpretação do mundo social” (ARON, 1968, p. 375) dotado de “uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade determinada” (ALTHUSSER, 1965, p. 238).

³⁹ PENNA, 2010, p. 20.

A educação é um problema político. E ela o é porque, não sendo apenas um problema técnico, provoca inevitavelmente uma discussão de suas finalidades e dos meios que se devem usar para chegar a essas finalidades. Político, também, porque não é um problema isolado, mas está profundamente ligado à vida econômica, social e cultural do país [...].

No próprio documento do Manifesto, seus signatários expressaram a centralidade da educação para a “reconstrução nacional”: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (SAVIANI, 2013, p. 25).

Tal documento, de certo modo, apresentou uma proposta de educação nacional e moderna no qual podemos destacar os seguintes pontos:

I – Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- c) O sistema escolar deverá ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais, única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessidade variedade de tipos e escolas: de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); Industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas); De transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação Profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função⁴⁰ que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos: à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada; à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino); à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

⁴⁰ Refere-se ao ensino, à pesquisa e à extensão.

VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos municípios.

VII. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares: para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escola para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios); para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.); para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser: a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa; estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, e rigorosamente controlados no seu resultado; e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, em vista da seleção dos melhores, e, portanto, o máximo de desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais). (AZEVEDO, s/d, p. 88-90 *apud* RIBEIRO, 1993, 108-110).

Por meio dessa escola dita nova, os corpos também eram inspecionados, seja pela questão da limpeza do próprio corpo e das roupas ou do comportamento que também passou a ser cada vez mais analisado, sobretudo por meio dos estudos das disciplinas de Psicologia e Sociologia nos cursos de formação de professores. Podemos assim dizer que houve grandes mudanças nos hábitos pedagógicos, ancoradas nas mudanças da cultura urbana e industrial que cada vez mais influenciava a cultura escolar.

Essas mudanças dos hábitos pedagógicos tinham a intenção de influenciar a forma de pensar e modificar a mentalidade da população, sobretudo na mudança de costumes. De algum modo, um trabalho de ideologização na formação de professores e na prática pedagógica que esses viriam a desenvolver no interior da escola.

Tais mudanças, apesar de ancoradas em perspectivas pedagógicas internacionais, sobretudo norte-americanas, eram centradas na difusão dos conhecimentos nacionais e para a promoção da cultura nacional. A modernidade pedagógica fazia parte da modernidade nacional.

No âmbito da educação, assim como em outros espaços e instituições, os interesses estavam sendo disputados por duas correntes opositoras: os reformadores liberais (os escolanovistas) e os educadores/pensadores católicos. Estes últimos defendiam e pleiteavam que o ensino religioso devesse ser ministrado tanto na escola pública, como na escola privada, sendo a educação religiosa diferenciada de acordo com o gênero. Já os educadores liberais defendiam que o ensino deveria ser, obrigatoriamente, público, gratuito e sem distinção de sexo.

Essa disputa era tão acirrada que, em 1932, os educadores liberais formularam um documento denominado de “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”⁴¹ e o lançaram em março de 1933, cujo principal redator foi Fernando de Azevedo, mas também houve destaque para os educadores Anísio Teixeira e Lourenço Filho e, entre os geógrafos, Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Os educadores adeptos desse movimento, de certo modo, compreendiam que a escola poderia ser um meio de promover a modernização do país.

O referido Manifesto faz a crítica à falta de uma cultura própria, e até mesmo uma cultural geral no país; aos métodos de ensino atrasados, se comparados à educação de outros países latino-americanos e, assim, propuseram uma escola pública, gratuita, aberta a todos (sem distinção de gênero) que tivessem entre sete e quinze anos de idade; total autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar; adoção de um currículo mínimo comum, sempre respeitando as diferenças regionais.

No entanto, no primeiro governo de Getúlio Vargas, não houve um posicionamento explícito por uma ou outra corrente, mas se percebe uma inclinação às ideias dos educadores católicos e, inclusive, esse grupo será um dos apoiadores do chamado Estado Novo. Apesar da Constituição promulgada em 1934 apresentar características liberais ao longo dos anos, na prática, essas proposições de cunho liberal foram sendo deixadas de lado, entre elas a liberdade de cátedra, cujo principal objetivo era combater a subversão ideológica e reprimir determinadas organizações e mobilizações políticas que podiam ameaçar o governo vigente. Sendo assim, a educação passou a ser usada com a principal finalidade de difundir e forjar uma educação, antes de tudo, moral e cívica, para o adestramento e a obediência em nome da modernização nacional.

⁴¹ O escolanovismo foi a tentativa de superar a escola tradicional, que era muito rígida e voltada para a memorização de conteúdos. A Escola Nova utilizava dos métodos ativos de educação, tendo como principal objetivo a formação global do estudante. Nessa pedagogia são valorizados os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as diversas habilidades do alunato. Ver mais em ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 246-7.

Além disso, as legislações federais, em especial as Cartas Constitucionais, serviram para a centralização e fiscalização da educação cada vez nas mãos do Governo Federal. Lourenço Filho (2002, p. 44) reforçou essa questão quando expressou que:

Se a Revolução de 30 experimentou reforçar os laços da nacionalidade, não será demais dizer que só depois da criação do Estado Nacional, em 1937, é que esses laços, na verdade, agora se consolidam. A Constituição de 1934 já consagrava o princípio da existência de “diretrizes nacionais da educação”. A de 1937 reafirmou-o.

De acordo com as análises de Saviani (2011), no período compreendido entre os anos de 1932 e 1947, as políticas públicas educacionais foram traçadas de forma equilibrada entre católicos e reformadores, pois os princípios da educação cristã e os pressupostos dos escolanovistas eram utilizados como instrumentos de ação política. Dessa forma, acabaram por desenvolver uma “modernização conservadora” da educação. No entanto, esse equilíbrio nem sempre se mantinha, uma vez que havia tensões em ambos os lados e acirramento de opiniões em determinadas questões.

Essa disputa pela educação e, conseqüentemente, do currículo escolar, como bem ressaltou Apple (2011, p. 59) é sempre fruto de “uma ‘tradição seletiva’, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo”. Assim, a disputa pelo currículo está entrelaçada de alternâncias ou concomitâncias dos poderes dos grupos interessados na manutenção ou mudanças do *status quo*. Como podemos perceber, as ideias apresentadas por cada grupo não eram neutras, mas sim fruto dos que detinham certo poder na sociedade. As classes populares não foram ouvidas nesse processo, apesar da discussão também incluir aqueles que estavam à margem do ambiente escolar, sobretudo pelo grupo dos escolanovistas. Então, concluímos que tais relações de poder sobre o conhecimento oficial se deu entre os grupos privilegiados ou que representavam a elite à época.

Além disso, não podemos deixar de mencionar outras ideias pedagógicas que circulavam por fora do âmbito governamental, mas que, em menor ou maior escala, influenciaram de alguma forma ou, minimamente, incomodaram o *status quo*. Foi o caso das “pedagogias do movimento operário”,⁴² baseadas em ideologias de esquerda, como o movimento anarquista, que mesmo não tendo mais a força que possuía no período da República Velha, ainda difundia suas ideias e implementava algumas ações. Algumas ideias pedagógicas também foram formuladas e difundidas pelos comunistas filiados ou com relações próximas ao PCB, baseados na perspectiva marxista.

⁴² SAVIANI, 2013, p. 272.

Perante o exposto e ancorados mais uma vez em Apple (2011, p. 60), “a escola torna-se uma escola de classes sociais”, apesar das forças serem muito desiguais e as posturas do Presidente Vargas e do Ministro Capanema, sobretudo no Estado Novo, eram o de reprimir as pedagogias contra-hegemônicas que surgiram no período. Assim, o Estado Novo manteve a tradição de reproduzir os interesses das classes privilegiada de diversas formas e, dentre elas, por meio do conteúdo, da organização curricular e da avaliação do aprendizado. O currículo nacional, como elucidou Apple (2011, p. 61-2), apresenta “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nessa sociedade”.

2.4 As Reformas Capanema e a Constituição de 1937

Cabe ressaltar que nos primeiros anos do Estado Novo não houve propostas significativas de novas reformas educacionais no âmbito do Ministério da Educação e da Saúde e, somente, a partir de 1942, que propuseram novas políticas públicas para a educação. Na ocasião, o ministro que estava à frente da pasta era Gustavo Capanema,⁴³ de 1934 a 1945, responsável por implementar modificações conhecidas como “Leis Orgânicas de Ensino” que, de algum modo, continuou e ampliou as reformas já propostas por Francisco Campos.

⁴³Gustavo Capanema Filho foi Ministro da Saúde e da Educação. Entre outras ações, em 1940 criou o Departamento Nacional da Criança (1940) e em 1941 o Serviço Nacional de Educação Sanitária. Após o golpe de 10 de novembro de 1937 que instituiu o Estado Novo e a Constituição de 1937, da qual Capanema foi um dos signatários, a ação do Ministério da Educação e Saúde foi marcada pelo caráter fortemente centralizador e autoritário do novo regime. Conforme palavras do próprio Capanema, em dezembro de 1937, a educação deveria constituir-se num dos “instrumentos do Estado e reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que formaram a base ideológica da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado”. Valores e atitudes como “o amor à Pátria, o sereno otimismo quanto ao poder e o destino de nossa raça” tornaram-se recorrentes no discurso pedagógico dos ideólogos do Estado Novo e dos compêndios escolares, submetidos a partir de dezembro de 1938 ao prévio exame da Comissão Nacional do Livro Didático. No campo da cultura, a gestão de Capanema assinalou a criação do Instituto Nacional do Livro, fundado em dezembro de 1937. Em 30 de julho de 1938, Capanema fundou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nomeando para sua direção o professor Lourenço Filho. Em 4 de abril de 1939, inaugurou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que viria a ter profunda influência no ensino médio e superior. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Adaptado de: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-capanema-filho>. Acesso em: 13mar 2018.

Podemos dizer que o Ministro Capanema foi um grande modernista da educação brasileira e tinha como pensamento central que o país seria reconstruído por intermédio dos valores nacionais. Inclusive, cabe salientar que grandes intelectuais modernistas compuseram o ministério ao lado de Capanema. Dentre os quais, podemos citar os escritores Mario de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. A adesão desses e de outros modernistas ao Ministério pode se justificar pelo nacionalismo e brasilidade que defendiam por meio de suas obras. Eram, por assim dizer, agentes de um processo de transformação nacional e de emancipação cultural. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em discurso proferido no X Congresso Brasileiro de Geografia, via, especificamente, a educação como:

Um dos instrumentos do Estado, seu papel será de ficar a serviço na Nação [...]. Assim, como dizemos que a educação ficará a serviço da nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação e que, por isso, estão sob a guarda, o controle e a defesa do Estado. A educação atuará, pois não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, mais precisamente no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica que integre e engrandeça a Nação. [...] Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a Nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra as agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional (CPDOC/FGV, 1944, p. 43).

Nessa passagem exposta acima, Capanema deixou bem claro que o Estado tinha uma linha ideológica muito acertada, sobretudo em utilizar a escola como um instrumento de difusão da mesma. E, obviamente, os livros didáticos seriam um dos suportes para essas transmissões de valores e ideologia.

De certo modo, durante o primeiro governo Vargas, além de um projeto político, houve também um projeto cultural, muito ancorado na relação entre governo e intelectuais que ocupavam postos burocráticos. O projeto cultural também contribuiu para o projeto de Estado, uma vez que também contribuíram para o projeto de poder e para a construção de consciências coletivas.⁴⁴

O posicionamento do então Ministro Gustavo Capanema fica muito claro no discurso que proferiu por ocasião da comemoração do centenário do Colégio Pedro II, justamente um mês após a implementação do Estado Novo. Entre outras coisas, disse que “admitia a impossibilidade da neutralidade em educação, afirmando que o Estado deveria assumir a

⁴⁴ OLIVEIRA, 1999, p. 84.

‘suprema direção’ da educação em todo o país, não só fixando seus princípios fundamentais, mas controlando sua execução” (CAPANEMA *apud* NUNES, 2001, p. 113). Assim, podemos concluir que o plano de educação de Gustavo Capanema teve por base o modelo centralista, segmentador e excludente.⁴⁵

Nas palavras do próprio Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (CAPANEMA *apud* NUNES, 1999, p. 102).

Alguns analistas sugerem que as ações do Ministro Gustavo Capanema visavam ao mesmo tempo a formação humanística e a formação patriótica. Tal formação tinha por finalidade justamente moldar o caráter, a identidade e a capacidade em seguirem ordens, sobretudo por parte dos adolescentes e jovens ingressantes e egressos do ensino secundário recentemente redesenhado.

Nas palavras do próprio Ministro Gustavo Capanema, acerca da formação do adolescente:

Formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo. [...] formar os adolescentes com sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (CAPANEMA *apud* BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 192).

Sendo assim, a reforma Capanema para o ensino secundário, colocada em vigor, em 1942, tinha por objetivos formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional, disciplinar as novas gerações com a finalidade de garantir a continuidade da pátria, criar uma nova elite intelectual, a qual caberia conduzir as massas.⁴⁶

Por mais que o trabalho do Ministro Gustavo Capanema possa ter trazido alguns avanços para a educação brasileira, contando com intelectuais expressivos, também possuiu seu lado sombrio. Foi na sua gestão que ocorreram perseguições aos que tinham pensamentos divergentes, sobretudo aos comunistas, fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF) e reprimiu escolas destinadas ao ensino-aprendizagem de estrangeiros.

⁴⁵ NUNES, 2001, p. 114.

⁴⁶ BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 202.

Assim como em outros ministérios, na Educação o trabalho de pesquisa, sistematização e planejamento se fizeram frequentes. Era o processo de racionalização abrangendo também as políticas educacionais. Antes das grandes reformas cunhadas pelo Ministro Capanema, mais especificamente no ano de 1937, um Plano Nacional de Educação, no qual foi o resultado de um grande questionamento acerca da educação nacional, e produzido pelo Conselho Nacional de Educação, foi aprovado e deveria ser seguido por 10 anos.

Lourenço Filho em seu artigo “Educação e Segurança Nacional”, fruto de uma conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, a convite da Liga da Defesa Nacional, em 1940, exprimiu que: “O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 64). Tal afirmação, de certa forma, explica a urgência em delinear planos nacionais de educação ou outros documentos que pudessem orientar a construção desse cidadão para servir ao Estado Novo. Esse movimento nos leva a concluir que houve uma preocupação ainda maior com as crianças e jovens serem imersos dentro dessa nova cultura cívica, desenvolvendo-lhes a consciência nacional.

Nesse mesmo sentido, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, expôs que:

A educação, no Brasil, tem que colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação. Sabemos que o Estado tem por função fazer com que a Nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória. É esta a decisão com que, no Brasil, o Estado agora se estrutura e mobiliza os seus instrumentos. Ora, sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar ao serviço da Nação. Acrescentemos ainda que a Nação não deve ser compreendida como uma entidade de substância insegura e imprecisa. A Nação tem um conteúdo específico. É uma realidade moral, política e econômica. Assim, quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. A educação atuará, pois, não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade, mais precisamente no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica que integre e engrandeça a Nação. O indivíduo assim preparado não entrará na praça das lidas humanas, numa atitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício. Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a Nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional (CAPANEMA, 1937⁴⁷ *apud* LOURENÇO FILHO, 2002, p. 65-6).

⁴⁷ Discurso pronunciado pelo Ministro da Educação, a 2 de dezembro de 1937, por ocasião do centenário da fundação do Colégio Pedro II.

Acerca das legislações e reformas na educação, foi durante os anos de 1942 e 1943 que Gustavo Capanema promulgou as seguintes legislações: Decreto-lei 4048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei 4073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário e o Decreto-lei 6141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.

O alinhamento entre os industriais e o governo Vargas também se deu no âmbito da educação. A aproximação entre os industriais e o governo era de anos anteriores, porém criou-se laços mais estreitos a partir do Estado Novo, pois esses desejavam que o governo desenvolvesse medidas que favorecessem o setor e protegessem as indústrias instaladas no país. Paralelo a isso, com o objetivo de alavancar a industrialização, o governo Vargas investiria cada vez mais no ensino industrial. Não foi em vão que o então ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, por meio de um decreto-lei, de janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial que, obviamente, tinha como principal objetivo o desenvolvimento de mão de obra qualificada para o setor.

Além disso, a formação secundária e universitária visava que os adolescentes e os jovens viessem a ocupar os postos de empregos cada vez mais crescentes no ramo industrial. E, por isso, o ensino secundário, entre outras questões, também se voltou muito para o ensino técnico. De acordo com Bomeny (1999, p. 164), o ensino secundário tinha duas finalidades “dar uma ampla e segura cultura geral aos adolescentes e orientá-los e torná-los aptos à realização de cursos profissionais de diferentes categorias e modalidades”.

Ainda mencionamos que um pouco antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, havia sido criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que tinha como foco a profissionalização do menor operário. Apesar de o SENAI ter sido subordinado ao Ministério da Educação e da Saúde, era dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, isto é, já havia um cunho de parceria público-privada, no qual os grandes industriais utilizavam o governo para atingir seus interesses e vice-versa.

Ao mesmo tempo em que o Decreto-lei criou o SENAI, demonstrando alinhamento de um importante setor da economia com o governo, também revelou sua fragilidade, uma vez que teve que recorrer à Confederação Nacional da Indústria (CNI) para complementar sua rede de ensino oficial. E, assim, conseguir atender a demanda de formação técnica-profissionalizante cada vez mais crescente.

Essa relação entre a burguesia e o Estado foi ressaltada por Carone (1988, p. 155):

[...] Nesse momento é que se consolida toda uma relação, profunda e contínua, entre Estado e classes produtoras, que não apresenta o sentido só de oportunismo e aventureirismo político. A origem verdadeira dessa ligação é a ação fundamental do Estado, que abrange não só medidas de sustentação da produção agrícola e industrial, mas forma órgãos consultivos e executivos, compostos em parte de pessoas das classes produtoras, e que se destinam a encontrar remédio para a carente economia brasileira em geral. Daí relações novas que se formam e explicam a cordialidade entre classes produtoras e governo

A Reforma Capanema, de certo modo, atendeu aos interesses de diversos setores da economia por meio das leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional industrial, agrícola e comercial, além de desenvolver políticas públicas federais para o ensino primário e o ensino normal, ambos que antes estavam apenas subordinados às políticas estaduais. Dentro desse panorama, uma recorrente crítica à Reforma Capanema foi que as classes mais abastadas dirigiam-se aos ensinos secundário e superior, enquanto as classes de trabalhadores e/ou a população economicamente menos favorecida frequentavam apenas as escolas primárias, quiçá as escolas profissionalizantes, cujo principal objetivo era meramente preparar para o mercado de trabalho e, assim, atender às novas modificações da economia. Dessa forma, podemos concluir que a Reforma Capanema também apresentou marcas antidemocráticas, uma vez que acabou causando discriminação social ao promover essa dicotomia entre os cursos destinados às classes médias/elite e aos trabalhadores e às camadas mais pobres da população.

Além disso, as legislações desenvolvidas por Capanema não apresentaram uma lógica sequencial. Isto é, ao invés de contemplar primeiro os níveis mais elementares/básicos da educação, preocupou-se primeiro em atender as demandas educacionais ligadas aos setores da economia que mais necessitavam de qualificação do trabalhador ou aos graus de ensino que mais contemplavam às elites. De acordo com a análise de Saviani (2011), tais reformas tinham um cunho centralizador, burocrático e corporativista, uma vez que vinculava os tipos de ensino profissionalizante aos diversos ramos da economia.

De encontro às ideias de Saviani (2011), Penna (2010, p.56) destacou que a “educação pública é uma velha máquina burocrática, já gasta, utilizada mais como sistema de freios do que de pistões, mais como fator de conservação do status quo do que de provocação e desencadeamento de atividades criadoras e transformadoras”.

No que concerne ao currículo formulado com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, uma das leis que compunham a Reforma Capanema, a disciplina de Geografia ficou assim distribuída: no primeiro ciclo ginásial, que era composta por quatro séries, a Geografia Geral era ministrada nos dois primeiros anos e a Geografia no Brasil nos dois últimos anos. No segundo ciclo, tanto no Curso Clássico como no Científico, com duração

de três anos, a disciplina de Geografia Geral era oferecida nos dois primeiros anos e a Geografia do Brasil apenas no terceiro ano, isto é, no último. Dessa forma, vemos a segregação da Geografia do Brasil e da Geografia dita Geral, o que, por vezes, poderia dificultar o entendimento do alunato em pensar o Brasil perante o mundo. E, inclusive, sendo muitas vezes apresentado desconectado da América Latina.

Essa separação foi bem exposta por Hollanda, ao comentar sobre a Reforma do Ensino Secundário produzido pelo Ministro Gustavo Capanema:

A Lei Orgânica consagrou o princípio da autonomia, como disciplinas da História Geral e da História do Brasil; igual critério adotou com respeito à Geografia. Não se tratava de uma medida inspirada por meras razões didáticas, senão traduzia uma das linhas mestras da Reforma Capanema e de cunho, acentuadamente, nacionalista (HOLLANDA, 1957, p. 51 *apud* BARROS, 2000, p. 43).

De acordo com estudos apontados por Faustos (2013), a educação entre as décadas de 1920 e 1940 sofreu sensíveis modificações. Pode-se perceber uma queda no número de analfabetos, mas mesmo assim o quantitativo de pessoas de quinze anos ou mais que não sabiam as primeiras letras ainda era muito alarmante.

Em 1920, o índice de analfabetismo era de 69,9% e, em 1940, caiu para 56,2%. Podemos concluir que os esforços para expandir os diversos níveis de ensino surtiram algum efeito, ainda que incipiente. Além disso, em 1920 o censo apontou para 9% a parcela da população entre cinco e dezenove anos que frequentava a escola primária ou média. Se compararmos com a década de 1940, esse número mais que dobrou, uma vez que essa porcentagem chegou a cerca de 21%.⁴⁸

O analfabetismo era apontado como um dos principais males na década de 1920. De acordo com Nagle (2009, p. 129): “chega-se à conclusão de que a estrutura política, econômica e social da Nação se apresenta instável porque sobre ela pesa a grande massa de analfabetos [...] a alfabetização do povo continuou o problema mais importante da nacionalidade”.

Abaixo apresentamos a tabela em que visa apresentar a evolução quantitativa do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1933 a 1945:

⁴⁸ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. p. 335.

Quadro 2 – Evolução quantitativa do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1933 a 1945.

| | 1933 | | 1945 | |
|--|--------|-----------|--------|-----------|
| Nível de Ensino | Cursos | Alunos | Cursos | Alunos |
| Primário | 29.553 | 2.221.904 | 35.561 | 3.496.664 |
| Secundário | 417 | 66.420 | 1.282 | 256.664 |
| Outras modalidades de nível médio | 1.534 | 101.221 | 3.801 | 209.145 |
| Superior | 248 | 24.166 | 325 | 26.757 |
| Outros | 678 | 52.391 | 1.936 | 192.384 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico, de 1949, p. 480. In: BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 261.

Como se pode observar na tabela acima, o nível de ensino que mais recebeu investimento e cresceu foi o Ensino Secundário. Cabe ressaltar que o Ministério da Educação quase não investiu no Ensino Primário, uma vez que esse segmento ficou a cargo dos Estados.

Ainda, segundo Aranha (2006), de 1936 a 1951, o quantitativo de escolas primárias dobrou e de escolas secundárias quase quaduplicou (ARANHA, 2006, p. 309), no entanto, a espacialização dessas unidades escolares era desigual, uma vez que foram concentradas em regiões urbanas dos Estados que apresentavam maior desenvolvimento e, conseqüentemente, maior demanda de mão de obra qualificada. Com esses dados, fica evidente que houve maior interesse no desenvolvimento da educação secundária em detrimento do ensino primário, o que nos parece uma lógica inversa.

Porém, podemos dizer que a partir da década de 1930, pudemos estabelecer uma política nacional de educação, na qual a essência era educar para a pátria. Assim, deu-se ênfase a uma educação centrada na educação cívica e nacionalista. Cabe mencionar que na Constituição de 1934 foi a primeira vez em que um capítulo específico sobre a educação foi incorporado. De certo modo, essa ação simboliza avanços no meio jurídico, por passar a considerar a educação como um direito, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e também, a partir da década de 1930, passamos a contar com um Plano Nacional de Educação.

Especificamente sobre a Constituição de 1934, no que diz respeito diretamente à educação, no artigo 150, definiu-se o que é competência da União:

Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país; determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (BRASIL, 1934).

No que tange ao Plano Nacional de Educação, na Constituição de 1934 estão expostas as seguintes normas:

Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, afim de o tornar mais acessível; liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem aos seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934).

No artigo 152, estabeleceram-se as competências do Conselho Nacional de Educação que, em síntese, cabia elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Os Estados e o Distrito Federal estabeleceriam os Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

O artigo 157 versou acerca das dotações orçamentárias que deveriam ser empregadas em obras educativas e parte dos mesmos fundos se aplicariam em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo e assistência alimentar, dentária e médica. Já o artigo 158 vedava a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial. Porém, os professores poderiam ser contratados por tempo determinado. No artigo 158, ainda garantia aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto.

Assim, o Governo Federal assumiu a função de delinear diretrizes da educação nacional, fixar o plano em todos os graus e modalidades de ensino, além de coordenar e fiscalizar todo o processo educacional. Podemos dizer que ocorreu uma centralização de competências,

limitando e definindo as competências dos Estados e Municípios e um significativo aumento do número de órgãos, leis, normas, portarias, decretos, chefias etc. Nesse momento, as instâncias públicas ficaram obrigadas a investir em educação por meio de arrecadação de impostos: 10% para a União e municípios e 20% para estados e Distrito Federal.

O legado do primeiro governo de Getúlio Vargas iria perdurar por anos. Só para se ter uma ideia, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só viria a ser promulgada em 1961, após muitos debates entre religiosos e escolas novistas, entre defensores da escola pública e escola particular. No entanto, como herança ficou a noção de que o sistema educacional precisaria ser unificado em todo o país; que o ensino tinha que ser ministrado em língua portuguesa; que caberia ao governo regular, controlar e fiscalizar todos os seus níveis e modalidades de ensino, entre outras questões.

No entanto, em 1937, uma nova Constituição Federal iria ser promulgada. Essa Carta Constitucional era, de certa forma, a expressão do Estado Novo, isto é, a ditadura varguista. Conseqüentemente, grande parte das conquistas no campo da Educação foi diminuída e remodelada para atender aos princípios do Estado Novo. No Art. 15, inciso IX, demonstrou-se a centralização do poder na mão do Governo Federal, no qual passou a “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

O artigo 129 preconizou que à infância e à juventude, as quais faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, seria dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receberem uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Era dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

Já o artigo 130, expõe que o ensino primário era obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados. Assim, por ocasião da matrícula, seria exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar.

No artigo 131, define que a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma

escola, de qualquer desses graus, ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. O artigo 132 salienta que o Estado subsidiaria períodos de trabalho anual nos campos e oficinas à juventude, assim como promoveria a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Cabe salientar que na Constituição de 1937 não havia mais a obrigação do Estado implantar um Plano Nacional de Educação e muito menos de manter um Conselho Nacional de Educação. Ainda, explicitava que o Estado contribuiria apenas com aqueles que não tivessem condições de se manterem em instituições privadas de ensino, minimizando as obrigações do Estado para com a educação pública e gratuita.

Além disso, o Estado passa a dar maior ênfase à Educação Profissional, sendo destinada aos menos favorecidos economicamente e, conseqüentemente, destinando a educação profissional às classes populares. Ainda cabe enfatizar que os cursos secundários (clássico e científico) eram uma espécie de preparatório para os cursos superiores e as camadas menos favorecidas ao cursarem o ensino técnico (aqueles que com sorte ainda tinham acesso à escola), praticamente eram impossibilitados do acesso aos cursos superiores.

Como bem salienta Romanelli (1980, p. 153): “aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”. E, assim, o governo brasileiro se eximiu de uma série de obrigações que eram suas em detrimento de interesses de instituições privadas de ensino e de grandes empresários, sobretudo do ramo industrial.

Como todo Estado ditatorial, uma série de decretos-lei foram publicados e como já mencionado, vários desses documentos foram sobre matérias educacionais. Alguns ficaram conhecidos como “Leis Orgânicas do Ensino”. A maioria desses decretos-lei tentaram estruturar o ensino, sobretudo o Ensino Técnico e, conseqüentemente, o setor industrial brasileiro.

3 A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE O PRIMEIRO GOVERNO VARGAS

Sabe-se de fato que quanto mais uma ciência se considera imune de juízos de valor, tanto mais ela é, de fato, impura, isto é, ideológica e acrítica [...]

Massimo Quaini

No presente capítulo temos por objetivo conhecer as bases do ensino de Geografia. Também iremos analisar o campo de estudos dos livros didáticos e, obviamente, nos centraremos na disciplina escolar Geografia. Cabe ressaltar que o currículo prescrito pelo Ministério da Educação e os livros didáticos possuem uma relação estreita. Por sua vez, tais currículos costumam ser produzidos por meio das legislações vigentes e, desse modo, esse é um dos caminhos possíveis para se reconstruir a trajetória dos livros didáticos no Brasil. O próprio Delgado de Carvalho destacou que: “dos compêndios de geographia é que depende hoje, no Brasil, a adoção de uma nova orientação no ensino da matéria. É, por conseguinte, nelles que deve ser procurada a realização do que já exigem nossos principaes programmas” (CARVALHO, 1925, p. 116).

3.1 O Ensino de Geografia

A disciplina Geografia, pelo que se tem conhecimento, está presente nos meios escolares brasileiros desde o ano de 1832. A título de exemplificação, no currículo do ensino secundário do Ginásio Nacional (nome dado ao Colégio Pedro II), na primeira década do século XIX, composto por seis anos de estudos, apresentava a matéria de Geografia em quatro anos: nos três primeiros e no último. Outros currículos se sucederam e a disciplina Geografia, em maior ou menor proporção, sempre esteve presente, demonstrando a ênfase dessa matéria escolar na educação brasileira.

Nagle (2009, p. 165) ao destacar o caráter elitista do ensino secundário, pontuou que no período denominado de República Velha, isto é, de 1890 a década de 1920, os planos de ensino continham “disciplinas tradicionais” e que possuía caráter preparatório para o ensino superior. Dentre as quais citou as línguas, as matemáticas, as ciências, os conhecimentos de Geografia e de História e, ainda, mencionou que havia a predominância dos estudos literários em detrimento

dos estudos científicos. De certo modo, as classes mais abastadas tinham o mínimo de acesso aos conhecimentos geográficos, enquanto as classes populares possuíam pouco ou nenhum acesso a tais conhecimentos.

No entanto, a princípio, pelo menos por aproximadamente cem anos, isto é, até a década de 1930, a referida disciplina era trabalhada de maneira enciclopédica, fazendo uma explanação muito superficial dos conhecimentos geográficos que não comprometessem as informações de suma importância para o Estado.

Como bem expõe Nagle (2009, 165):

Ao currículo ginásial constituído de disciplinas isoladas, fechadas dentro de seus próprios fins e valores, correspondem programas extensos e sobrecarregados de assuntos, conhecimentos, informações, nomenclaturas e bibliografias. De caráter essencialmente aquisitivo, o ensino – verbalista, teórico e livresco – se desenvolve por meio da exposição e recitação, do ditado de pontos e do uso sistemático de compêndios⁴⁹, sendo avaliado por meio de exames que exigem, de memória, a reprodução das lições. Mesmo em processo de deterioração, os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a “elite de letrados”, a “elite intelectual” do país, ainda que deixem à margem mais de 90% de adolescentes.

Tal fato também é denunciado por Renato Jardim na Revista *A Educação*, de junho/julho de 1923. Em seu artigo “Observações a pontos do projecto”, acerca da Reforma de Ensino que se desenhava, a Reforma Rocha Vaz, Jardim expõe questões acerca do curso de Geografia que era ministrado nas escolas brasileiras:

[...] Succedem-se os congressos de ensino e, o que é mais, os congressos de geographia, e nada se altera da obsoleta concepção desta sciencia, que perdura, pelo menos, para o efeito do estudo nos collegios. Por tal concepção, a geographia é méra descripção da superfície da terra; orientado por tal conceito, e adoptado o methodo mnemônico, tão ao nosso sabor, o ensino da matéria rechea-se de inutilidades, e como fator educativo, é negação absoluta. No entanto, considerada a geographia, não como uma descripção literária, mas como explicação scientifica dos phenomenos, não como o estudo memorizado das formas que acidentam a superfície da terra, mas sim como o dos factos geográficos de toda ordem nas suas relações de causa e efeito, tido por objeto principal, por objeto central e coordenador de todo ele, a vida humana, como o estudo, enfim, das “relações da terra e do homem”, que é a geographia, considerada esta assim, e consoante tal conceituação leccionada, nenhuma disciplina mais rica de conhecimentos uteis e nenhuma mais que ella de eficácia educativa! (JARDIM, 1923, p. 225).

Ao longo do século XIX e início do século XX, a Geografia não tinha ainda como uma de suas funções a de difundir as ideias patrióticas e a profusão de tais ideias passariam a ser difundidas de forma planejada, em âmbito nacional, a partir dos anos de 1930. Sendo assim, foi necessário se repensar os fazeres escolares, currículo, práticas, metodologias etc.

⁴⁹ Por compêndio, entende-se ser um resumo ou, ainda, síntese de conteúdos escolares (SILVA, 2006, p. 36).

O Professor Moisés Gicovate, em seu artigo intitulado “A Geografia e o Professor”, publicado a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944, questionou como a Geografia podia ser ensinada nos cursos secundários de acordo com os programas de ensino vigentes. Além disso, questionou também qual era o lugar da Geografia dentro do currículo do ensino secundário e como ela pode ser relacionada com a realidade. Parte de suas conclusões se centram na posição privilegiada dessa disciplina em relação a outras disciplinas escolares. Destacou que o seu ensino é feito durante todos os anos escolares, tanto no curso ginásial quanto no curso secundário (clássico e científico). Atribui parte desse destaque à possibilidade da Geografia auxiliar na compreensão do mundo e por ter um valor cultural para a formação dos estudantes. Por fim, pergunta o que pretendemos com o ensino da Geografia e, de forma sintética, apresentamos sua resposta:

A Geografia não mais é apenas nomenclatura. Não recorre apenas à memória. Papel importante na Geografia moderna cabe ao raciocínio. A conjugação desses três fatores permitir-nos-á alcançar o objetivo dessa disciplina no mundo atual. O ensino da Geografia entre nós deve acompanhar as tendências da educação moderna. Temos procurado alcançar esse objetivo levando os problemas aos alunos e apresentando o aspecto real dos mesmos, indicando as soluções possíveis, dentro de um patriotismo. Procuramos desenvolver o espírito nacionalista e democrático, ao mesmo tempo que a compreensão da vida internacional. Procuramos desenvolver nos alunos a responsabilidade de uma atitude científica em face dos problemas. Mostramos ainda que a atitude depende do número de dados que possuímos a respeito do problema apresentado [...] Desenvolvemos desse modo, nos alunos, o espírito científico, a crítica serena e construtiva, a noção de responsabilidade. Poderão representar eles, assim, papel consciente na apreciação da vida geral do país e do mundo. A Geografia bem entendida e ensinada estabelece certos hábitos de pensar e fornece método para observar, compreender e interpretar o mundo real e atual (GICOVATE, 1944, p. 394).

Segundo estudiosos da área de História da Geografia, tais como Antonio Carlos Robert de Moraes, Manoel Fernandes de Souza Neto, Mônica Sampaio Machado, entre outros, é a partir da década de 1930 que os saberes geográficos no Brasil passam a ter maior espaço na academia e no meio institucional. Cabe salientar que as instituições que fomentavam a Geografia, naquele momento, estavam mais preocupadas em desenvolver dados técnicos ao governo vigente ou, ainda, consolidar seu espaço como disciplina escolar.

Como salientou Moraes (2005, p. 112): “enquanto matéria escolar, ela [a Geografia] divide com a História o papel de transmissora de núcleo de informações básicas sobre o país e o mundo, atuando diretamente na formação da consciência social e na visão espacial dos indivíduos”.

Nesse sentido, já no final do Estado Novo, o Ministro Gustavo Capanema, por meio da Portaria Ministerial nº 564/1945, explicitou a centralidade que a disciplina de Geografia tinha adquirido no currículo escolar do ensino secundário:

Estende-se o ensino de Geografia por todas as séries do curso secundário, o que tanto basta para demonstrar a importância, que se lhe dá, na formação da juventude [...] Com efeito nenhuma outra disciplina permite, de modo tão eficiente, a integração de numerosos conhecimentos, quer os relativos ao mundo físico, quer os que se referam às condições biológicas e sociais. No aproveitamento das oportunidades que o ensino da Geografia assim proporciona é que reside todo o seu alcance educativo, ao ciclo colegial (BRASIL, 1945).

Na *Revista Educação*, produzida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na edição de julho de 1941, trouxe uma matéria em que se discutia a Reforma Francisco Campos, dez anos depois de seu início. Em tal matéria, o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho se pronunciou acerca dos efeitos que tal reforma vinha promovendo na educação brasileira: necessidade de preparar pedagogicamente o professor secundário e justificar as matérias do currículo “em um corpo uno de conhecimentos” (CARVALHO, 1941). Evidenciou que por meio de currículos e programas a educação era planejada, seguindo os modernos métodos de ensino, além de integrar as disciplinas e as mantendo interdependentes.

De certo modo, o projeto universitário durante a Era Vargas, sobretudo em seu primeiro governo, também se centrou na formação de professores, ainda mais para o crescente Ensino Secundário. Em carta de Pierre Deffontaines, em dezembro de 1934, a Gustavo Capanema, deixa a questão bem clara:

Meu ensino de geografia na Universidade de São Paulo teve dois objetivos. Formar professores que pudessem, nos ginásios e liceus, ensinar a Geografia, ciência que se renovou completamente nos últimos anos, e que, de enumerativa que era antes, transformou-se em explicativa e verdadeiramente científica. O Brasil tem, neste domínio geográfico, um atraso considerável, que é necessário tratar de recuperar. Isto é muito importante porque o conhecimento melhor do Brasil coloca muitos problemas geográficos. Este é o segundo objetivo que eu busquei em meus cursos. Participar de um melhor conhecimento geográfico do Brasil. Para isso, eu pedia que todos os estudantes preparassem, no fim do ano, um trabalho de geografia regional, que os obrigada a fazer observações por eles mesmos, sob a colaboração do professor. (CAPANEMA *apud* BOMENY; COSTA; SCHWARTZMAN, 1984, p. 329).

Sobre a Geografia, no âmbito escolar, Azevedo, Carvalho e Monbeig, (2012, p. 24) ressaltam que “nestas condições é dever de todos que se interessam pela Geografia auxiliar os poderes públicos na difícil tarefa de modernizar seu ensino”. Dessa forma, esse trecho da *Revista Geografia*, cuja edição data de 1935, e foi uma publicação da Associação de Geógrafos Brasileiros, expõe a preocupação que os Geógrafos tinham com o ensino da disciplina no curso secundário e com sua modernização, discussão em voga nos anos de 1930.

Perante os novos desafios que empunha a modernização da disciplina Geografia, dentro da AGB, Azevedo, Costa e Monbeig formaram uma comissão para discutir os caminhos para a consolidação desse processo. O principal objetivo foi construir um projeto de programa de

ensino e que, posteriormente, foi encaminhado para autoridades de diversos âmbitos, a saber: Ensino Federal, Ensino do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Ensino de São Paulo.

Essa colaboração entre Rio de Janeiro e São Paulo foi elucidada pelo geógrafo Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro ao Boletim Campineiro de Geografia, no ano de 2013, no qual Monteiro destacou que:

A Geografia juntava o pessoal do Rio e de São Paulo, que, apesar de sempre manter uma tradição de bairrismo, no caso da Geografia não era assim. O pessoal do Rio respeitava muito o pessoal de São Paulo, e o pessoal de São Paulo tinha amizade com o pessoal do Rio. A AGB foi uma catalisadora. Realmente, fez um papel de difusão da Geografia, muito bem feito [...] (MONTEIRO, 2013, p. 372).

Chamamos a atenção para a centralidade da região Centro-Sul nas decisões educacionais. Como bem destaca Romanelli (1991, p. 66), a realidade educacional brasileira, dentre outros fatores, esteve marcada pelas disparidades regionais. Isto é, foram regiões que tiveram considerável crescimento demográfico e avanço industrial e, conseqüentemente, maior demanda por educação.

O primeiro entendimento que expõem no referido documento é que o ensino secundário se destina ao ensino da cultura geral e não de especialidades. “Cada educador, qualquer que seja a matéria que venha a ensinar, não deve jamais esquecer que sua missão consiste em formar personalidades e não recrutar geógrafos” (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 2012, p. 24).

Cabe ressaltar que, nesse momento, os geógrafos estavam envoltos de prestígio no âmbito profissional e institucional, uma vez que havia forte valorização sobre as questões do território nacional nas instâncias governamentais.

Como bem expressou Andrade (1989, p. 129):

A década de 30 marcaria o desenvolvimento do conhecimento geográfico com a colocação da Geografia nos currículos dos cursos superiores de Administração e Finanças – que deram origem aos modernos cursos de Ciências Econômicas, de Ciências Contábeis, de Administração e de Diplomacia – e nos cursos de Geografia e História das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Também a criação do Instituto Brasileiro e Estatística, com o recrutamento, sobretudo, de engenheiros civis para os trabalhos de Geografia – então, os estudantes de Engenharia que concluíssem o curso de Topografia tinham o direito ao título de engenheiro geográfico –, iria provocar a renovação do estudo e do ensino da ciência de Humboldt em nosso país. A própria formação técnica dos engenheiros, que em seu curso superior estudavam Astronomia, Topografia e Geologia Econômica, levava-os a, fazendo Geografia, valorizar mais os elementos físicos que os elementos humanos. Por sua vez, o recrutamento de estudantes para as Faculdades de Filosofia, em seus cursos de Geografia e História, faria com que a maioria dos candidatos viesse da área humanística, com melhor formação nas Ciências do Homem, porque dificilmente um aluno de maior propensão para a Matemática e a Física optaria por um curso de Geografia, ligado ao de História. Daí a afluência, para esses cursos, de bacharéis em Direito ou de estudantes que na ausência de cursos de Geografia e História se dirigiam para as Faculdades de Direito.

Nos anos de 1930, em plena efervescência da construção da ideia de nação brasileira e, conseqüentemente, do domínio sobre o território, são fundados cursos universitários de Geografia, o Conselho Nacional de Geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Associação de Geógrafos Brasileiros. Como podemos notar, os anos de 1930 foram potencializadores para a institucionalização da Geografia, em um período de nossa história em que deixávamos de ser apenas um país agrário, para iniciar o processo de transição para a crescente urbanização e industrialização.

Como não podia ser diferente, até mesmo os meios de comunicação expunham as mudanças que o ensino de Geografia vinha atravessando. No livro *Instruindo e Divulgando – Comunicados da imprensa*, compilado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), de 1941, em uma das matérias expostas encontra-se o seguinte trecho:

Das meras descrições geográficas e enumerações fastidiosas a que se limitava, o ensino da matéria passou a contribuir um instrumento de investigações profundas de peculiar interesse pátrio e grande significação internacional [...] A Geografia na educação moderna tem na estatística o seu mais forte elemento de êxito e tudo é tão expressivo e atraente nessas duas matérias que, sob sua influência, a curiosidade científica do aluno se desperta ansiosa pela melhor compreensão dos fenômenos terrestres a condições de vida em todas as latitudes e climas (ABE, 1941, p. 224-5)

Esse trecho ressalta a relação da disciplina de Geografia com os estudos pátrios, assim como com a estatística. Além disso, de certa forma, exalta as duas ciências: a Geografia e a Estatística. E, por isso, não foi em vão que a Geografia enquanto disciplina tomou destaque nas reformas educacionais que se sucederam a partir dos anos de 1930.

O Professor Delgado de Carvalho, que muito contribuiu para relacionar a disciplina Geografia com a educação cívica, elucidou que:

O estudo do Brasil-território e do Brasil-povo é a base científica de todos os demais estudos sobre a nacionalidade [...] (este estudo) leva a estabelecer bases científicas de uma educação cívica esclarecida e robusta, e não apenas ingênua, superficial, ‘ufanista e cega’. (CARVALHO *apud* ROCHA, 1996, p. 282).

Na Reforma Francisco Campos, o Ensino de Geografia passou a ser ministrado em todas as séries do ensino secundário, ao longo dos cinco anos de curso. De acordo com Romanelli (1991, p. 135-6), a disciplina de Geografia estava assim distribuída no ensino secundário: no Ciclo Fundamental, que tinha a duração de cinco anos, e se fazia presente nas cinco séries. No Ciclo Complementar, com duração de apenas dois anos, para os candidatos à Faculdade de Direito, a disciplina Geografia se fazia presente no segundo ano. O Ciclo Complementar, destinado aos candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, a disciplina não fazia parte da grade. E, por fim, para o Ciclo Complementar, para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura, havia a disciplina de Geofísica e Cosmografia no seu primeiro ano.

Perante o exposto, é possível dizer que a disciplina de Geografia, juntamente com outras disciplinas, detinha certo prestígio, pois era ministrada em todos os anos escolares do Ciclo Fundamental e, ainda, aparecia, direta ou indiretamente, em dois de três Ciclos Complementares.

Zarur (1942, p. 15) pormenoriza o ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos:

A distribuição dos conhecimentos geográficos imprescindíveis (geografia física, geografia humana, geografia regional e geografia da nomenclatura) na reforma Francisco Campos, não prevê, entretanto, um ano consagrado exclusivamente ao estudo da Geografia do Brasil, exatamente porque era dada em cada série uma parte relativa à nossa terra de acordo com o estudo feito nessa série. No primeiro ano, em três horas semanais, estuda-se a geografia física, sendo o professor obrigado a dar exemplos brasileiros dos fenômenos estudados. No segundo ano, em duas horas semanais, estuda-se a nomenclatura geral dos continentes, seguida de um estudo especial da nomenclatura do Brasil. No terceiro ano, em duas horas semanais, é dada a geografia humana, sendo ensinada a parte brasileira correspondente. Na quarta série, também em duas horas semanais, estuda-se a geografia regional comparada das principais potências e aí é feito, no fim do programa, o estudo regional do Brasil, em relação com as potências estudadas. Na quinta série, finalmente, em duas horas semanais, são ministrados elementos de cosmografia e de geografia física, o que não passa de uma repartição mais detalhada do programa da primeira série, com uma parte dedicada à geografia comparada da América, que na maioria dos casos não é ensinada por deficiência de tempo.

De acordo com o exposto acima, Zarur (1942) teceu críticas em como o ensino de Geografia do Brasil era ofertado após a Reforma Francisco Campos. Pontua que havia mais estudos destinados à Geografia Geral do que à Geografia do Brasil. Além disso, destacou que com a diluição dos conteúdos da Geografia do Brasil, essa perdeu a sua unidade e, além disso, costumava-se se situar, na última parte dos livros didáticos, o que apresentava um risco de o professor não conseguir chegar até o final do ano nessa assunto do currículo escolar.

De acordo com as palavras de Zarur (1942, p. 15):

A programação da geografia no curso secundário, pelo que se pode verificar, foi um tanto falho no que diz respeito à geografia do Brasil, que foi diluída no meio de todos os ramos de ensino -desta ciência, sem um estudo detalhado e especializado do meio em que vive o educando e de nossa terra em geral. Desse fato originou-se: o maior conhecimento da geografia geral, em detrimento da aprendizagem da geografia do Brasil. O estudo da geografia nacional perdeu a sua unidade. A vista do conjunto ficou menos clara e muitas vezes os assuntos relativos ao Brasil ficaram prejudicados por sua má colocação nos programas. Sendo a parte referente ao Brasil situada frequentemente ao fim do programa de cada série, muitas vezes não chega a ser dada pelo professor [...] Cumpro, portanto, - e a própria experiência aconselha, que os programas do curso secundário sejam modificados afim de restituir ao ensino desta disciplina, no último ano fundamental, uma visão de conjunto das bases geográficas da nacionalidade.

Zarur (1942, p. 15) também destacou a importância dos estudos da Geografia Pátria no ensino secundário, no qual apareceria “como uma síntese geográfica”, pois, em sua visão, “só

se pode adequadamente servir um país que se conhece perfeitamente. É o quadro geográfico que permite nacionalizar o patriotismo, salientando as suas razões de ser e as suas causas”. Além disso, sugeriu que se relacionassem as disciplinas de Geografia com a disciplina de História, com o objetivo de interpretar o passado para, assim, compreender o que a nação deseja e necessitará no futuro. Por fim, Zarur (1942, p. 16) ao final de sua exposição acerca dos objetivos do ensino secundário, deixa clara a sua visão elitista de educação: “esses [...] motivos só podem ser aprendidos pelo adolescente de certa cultura, na última série do ensino secundário, porque constituem as bases do patriotismo esclarecido que deve ser o das elites nacionais”.

Apesar das críticas possíveis ao ensino de Geografia, após a Reforma Francisco Campos, cabe ressaltar que ao passo que o ensino escolar como um todo foi reformulado, a Geografia escolar brasileira também passava por um processo de modernização, tanto no seu conteúdo quanto nos métodos. Já adiantamos que tal consonância não foi coincidência, uma vez que um reformulador da educação brasileira, no qual foi um dos autores do Manifesto da Educação Brasileira, foi o mesmo que muito contribuiu para estabelecer uma Geografia de orientação moderna. Tal figura foi o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que abordaremos mais à frente sobre sua vida e, sobretudo, as obras que se destinaram ao ensino de Geografia.

No entanto, a passagem da Geografia descritiva para a Geografia Moderna não foi consensual e nem de ampla aceitação entre o professorado. Como se pode perceber no recorte de notícia do *O Jornal*, periódico produzido no Rio de Janeiro, a época o Distrito Federal, no ano de 1931, no qual o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho pede exoneração do cargo que possuía na direção do Colégio Pedro II, por estar sendo acusado pela congregação do colégio de “desinteresse pela classe”, pois entendiam que ele tivera influência sobre a Reforma ocorrida em 1931. Tal ligação pode ter sido pensada pelo seu cargo de conselheiro no Conselho Nacional de Educação, no qual tomou acento a partir de 1931.

Recorte de Periódico 4 – Notícia da exoneração do Professor Delgado de Carvalho do cargo de Diretor do Colégio Pedro II.



Fonte: O Jornal (RJ), 1931, Edição 3859. Hemeroteca Digital da BN.

Além disso, a disciplina escolar Geografia, assim como outras disciplinas escolares, fortaleceu-se nos anos de 1930, pois os reformuladores da educação tinham a ideia de que tais disciplinas ajudavam a formar o cidadão ideal para a sociedade moderna que vinha se formatando na sociedade brasileira. Sendo a educação vista como um meio de promoção de mudanças sociais.

Dentro dessa perspectiva, Petrone (1979, p. 320) elencou as disciplinas de História e Geografia “como poderosos instrumentos a serviço do Estado” ao se referir ao controle que o Estado exercia sobre essas disciplinas escolares. E tal controle se dava de diversas formas: pela legislação vigente, pelo currículo, pela formação de professores e de outros modos possíveis.

Em um sentido semelhante, Lourenço Filho (2002, p 68) elucidou que:

Nas escolas secundárias, os mesmos propósitos devem persistir. Convém salientar que, em razão mesmo da idade do discipulado e de seu maior desenvolvimento mental, mais deliberada ação de sentido cívico poderá aí exercer-se. Ao conhecimento das realidades do País, pela geografia, ao exame amoroso de suas tradições, pela história pátria, ao mais aprofundado domínio das ideias e sentimentos comuns, pela literatura nacional, deverá juntar-se a compreensão das instituições políticas que dão corpo à Nação [...].

A reformulação do ensino secundário nos anos de 1930 veio envolta das ideias de uma Geografia científica, justamente devido aos ânimos esperançosos com a implantação das primeiras universidades brasileiras. O que se acreditava contribuir para formar geógrafos e professores de Geografia qualificados dentro da racionalidade dita científica e, conseqüentemente, pesquisas diversas e estudos didáticos específicos para o ensino da Geografia.

Nesse sentido, Monbeig (s/d, p. 12-5) elucidou que:

O professor de geografia no curso secundário tem obrigação de ser muito prudente e de não pretender pensar em preparar pequenos geógrafos. Sua posição é a mesma de todos os professores de ginásio, cuja missão não é recrutar especialistas desta ou daquela matéria, mas de colaborar com todos os seus colegas na formação de mentes capazes de pensar e criticar [...] Outro aspecto favorável do ensino geográfico moderno deve agora prender nossa atenção: seu valor no ensino cívico e moral. Jovens alunos ou alunas de colégio estão em vésperas de se tornarem cidadãos, eleitores num grande país moderno. Ao se lhe depararem os problemas do país, estes jovens cidadãos devem ter, quando não uma opinião definitiva, ao menos uma ideia de sua importância. Não se concebe o ensino, a que compete preparar os homens, não seja igualmente uma escola de cidadãos. Outros professores, além do de geografia, contribuirão para formá-los. Será prova de imperialismo geográfico perguntar-se se não cabe ao geógrafo a parte essencial desse preparo cívico? [...] O mal não está na disciplina ensinada, mas na forma por que é feito esse ensino, por professores cujos conhecimentos e noções teóricas estão aquém do atual estado da ciência [...] Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. [...] A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu essa formação científica e didática. [...] Desde que as poucas faculdades de Filosofia bem equipadas existentes no Brasil formam licenciados em geografia, o bom senso sugere que se lhes entregue o ensino de sua disciplina e se coloque essas faculdades em condições de fornecer cada vez maior número de verdadeiros professores

A renovação da educação e, conseqüentemente, do ensino da disciplina de Geografia, tinha a necessidade de modificar os métodos e os programas de ensino. Para isso, utilizaram-se

muito dos métodos ativos, que compreendiam que o ensino deveria se realizar em contato com a natureza, levando à capacidade de observação, levando à aquisição de conhecimentos por meio da realidade objetiva. Assim, as excursões (hoje mais conhecido como trabalho de campo) passaram a ser um dos principais recursos didáticos para a disciplina de Geografia.

Além disso, no campo específico da Geografia, a modernização da referida disciplina se ancorou em teóricos como o francês Paul Vidal de La Blache (1845-1918), que defendia ser o homem um elemento ativo no meio natural, modificando-o e adaptando-o às suas necessidades. Nesse sentido, Bernardes (1982, p. 300-400) pontuou que “a Geografia tradicional francesa sempre preferiu classificar a Geografia como uma “ponte” (uma encruzilhada, um *Carrefour*), entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e admitir que seu método era, portanto, *sui generis*, com respeito aos dois campos.

Nesse período, assim como já no século XIX, a grande influência intelectual, urbanística e cultural no Brasil era a francesa. Da mesma forma, as influências intelectuais no ramo das ciências humanas e sociais foram provenientes da tradição da Filosofia e estudos humanistas franceses, as quais perduraram até meados do século XX.

Devido a essa origem europeia, a Geografia que passou a ser institucionalizada no Brasil a partir dos anos de 1930 já trouxe consigo alguns problemas epistemológicos e metodológicos. Como apontou Bernardes (1982, p. 393), os principais eram/são: 1º - a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana; 2º - o dualismo entre a Geografia Geral e a Geografia Regional; 3º a questão do objeto (ou campo) da Geografia; 4º a sua natureza como ciência e 5º a sua posição entre as ciências naturais e sociais (o que vem exacerbar a questão da dicotomia).

Moreira (2010, p. 12-3), ao apresentar o livro *O pensamento geográfico brasileiro*, ressaltou que se entrelaçou entre três perspectivas: a francesa, de Vidal de La Blache, a franco-germânica de Brunhes e a germânica de Hettner. Também uma quarta influência: a norte-americana de Sauer e Hartshorne, que influenciou o pensamento geográfico brasileiro mais tardiamente. Salientou também que a influência de Vidal de La Blache (introduzindo os estudos regionais, por exemplo) foi a que mais reverberou no contexto brasileiro. Além disso, Moreira expôs que Reclus, Ratzel e Vidal de La Blache foram referências, sobretudo durante o período do 1890-1930, para os autores brasileiros que tentavam interpretar o Brasil.

Em relação às influências da Geografia francesa de Vidal de la Blache nos anos trinta e quarenta, ao ser perguntado se havia diferenças entre a USP e a UFRJ, o geógrafo Pedro Geiger respondeu que não havia, uma vez que a Geografia francesa influenciou no Brasil todo. Sendo a influência francesa dominante. “A escola francesa chamada possibilista, de Vidal de La Blache, é a escola que dominou o pensamento brasileiro [...]”. (Geiger, 2001, p. 14-5).

Sobre Vidal da La Blache, Bernardes pontuou que:

Paul Vidal de la Blache, mais do que nenhum outro, foi realmente um chefe de escola: conseguiu inspirar a obra de seus colegas e discípulos em torno de um campo doutrinário e teve a fortuna de ver quase todas as cátedras de Geografia na França ocupadas por discípulos diretos, fiéis à sua liderança. A forte influência destes, através de todo o período entre as duas guerras criou a chamada “tradição vidaliana”. Vidal de la Blache edificou seu método geográfico em torno de dois pontos principais, entre outros. Primeiro adotando uma base filosófica de interpretação dos fatos constituídas pela doutrina do possibilismo, a qual se tornou a refutação final ao determinismo geográfico. Segundo, adotando os estudos das regiões como o meio mais adequado ao melhor conhecimento das relações homem-meio, centro de controvérsia filosófica, que seria apenas superada no período entre as duas guerras mundiais [...] (BERNARDES, 1982, p. 395).

As influências francesas, conseqüentemente, também penetraram nos estudos geográficos brasileiros. Isto é, a maneira de ler e compreender o espaço no Brasil foram influenciados pela maneira na qual os franceses desenvolveram tais estudos. Contribuíram, assim, para compreensão da realidade brasileira, em construir suas próprias ideias de território, nacionalidade e estudos regionais.

Como salientou Moraes (2005, p. 51, grifo nosso):

Estado e território, dois conceitos profundamente entrelaçados no mundo moderno, em que o Estado é de imediato definido como um Estado dotado de território. Isto é, entre os qualificativos do Estado Moderno – uma forma de Estado específica e historicamente localizada – está o fato de ele possuir um espaço demarcado de exercício de poder, o qual pode estar integralmente sob seu efetivo controle ou conter partes que constituem objeto de seu apetite territorial. De todo modo, a modernidade fornece uma referência espacial clara para o exercício do poder estatal: uma jurisdição. Trata-se, pois, de um Estado territorial. A construção política dessa jurisdição pressupõe um domínio territorial efetivo sobre uma porção de superfície terrestre, a qual se qualifica como base física desse poder, expresso num aparato estatal. Entretanto, a consolidação desse amálgama entre Estado e território ocorre como um processo lento (plurissecular), no qual aquela extensão areolar tem de ser organizada e operada como um espaço político, jurídico, econômico e cultural, até resultar numa unidade tomada como evidente: um país. A esse processo, pode-se denominar de formação territorial-estatal, a forma geográfica de analisar a formação de um Estado Moderno.

Pasquale Petrone (1979, p. 305) elucida que a Geografia produzida no Brasil foi basicamente voltada para estudar a Geografia do espaço brasileiro. Isso é, as instituições e os intelectuais desse campo científico se voltaram amplamente para os estudos geográficos do Brasil e pouco contribuíram para estudos de outras partes do mundo. Desta forma, tais estudos passaram a reverberar nos cursos de formação de professores (cursos de férias promovidos pelo Conselho Nacional de Geografia, por exemplo) e nos currículos escolares, sobretudo com a modernização da disciplina Geografia e, conseqüentemente, de seus manuais escolares.

Em reunião oportunizada pela visita da missão cultural francesa ao Conselho Nacional de Geografia, em 1945, na ocasião Delgado de Carvalho expos que ao voltar ao Brasil, em

1908, encontrou o país sob uma forte influência francesa em todos os âmbitos. Inclusive, ressaltando que “muitas manifestações culturais se faziam mesmo na língua francesa. Não somente essa influência do pensamento francês se manifestava na elite cultural, mas também nas classes profissionais” (CARVALHO, 1945, p. 144). No entanto, destacou que no campo da Geografia havia ainda certa ignorância da metodologia moderna do seu ensino. Nesse processo de pós Segunda Guerra Mundial, Delgado de Carvalho (1945, p. 144) destacou que:

Hoje, pode-se dizer que vencemos essa etapa, às vezes com muitas dificuldades. Assim, a divisão racional do país em regiões levou aproximadamente trinta anos para ser obtida, mas foi por fim adotada oficialmente. Muito contribuiu para esse desenvolvimento dos estudos geográficos entre nós o contacto pessoal que se vem processando desde há quinze anos, entre os professores franceses e os estudiosos da Geografia [...].

Após mais de quatro anos da segunda guerra mundial, Delgado de Carvalho expressou que desejava que os laços entre Brasil e França voltasse a se relacionar como antes, sem os impedimentos impostos pelos conflitos. Assim, ansiava pela volta aos suportes que levariam ao pensamento francês, como o acesso aos livros científicos e escolares e com os professores franceses. Assim, mais uma vez elucidada: “É verdade que o nosso fundo de cultura francesa foi bastante forte e enraizado para substituir a quatro anos ou mesmo mais de isolamento, mas sentimos todos a necessidade de restabelecer essas comunicações diretas [...] (CARVALHO, 1945, p. 144).

Por isso, estudar o passado de uma disciplina escolar se torna necessário, uma vez que tenta compreender seus caminhos e descaminhos e a desenhar sua historiografia. Logo, o estudo das influências da escola francesa de Geografia é parte necessária para compreender a própria Geografia brasileira, sobretudo ancorada nas ideias de Paul Vidal de la Blache. Tais ideias estavam centradas em como o homem/sociedade e natureza se relacionavam em cada lugar e região. Assim, a Geografia, nesse momento, contribuiu para a formulação da concepção de sociedade, território e nação brasileira.

Ainda para contribuir nessa discussão sobre as influências na Geografia Brasileira, na *Revista Schola*, nº 8, ano I, de novembro de 1930 e na *Revista da Associação Brasileira de Educação* (ABE – RJ), o Professor do Colégio Pedro II, Fernando Raja Gabaglia, escreveu um artigo intitulado “Ratzel e a Geografia Moderna”. Nesse artigo, Raja Gabaglia expõe “os fundamentos da Geografia Científica” e, apesar de expor um breve apanhado histórico desde a antiguidade, é no século XIX que Gabaglia atribui o caráter científico da Geografia, ancorando-se em Alexandre de Humboldt e Carlos Ritter por tal feito.

Além disso, cita Ratzel e a “Anthropogeografia”, que abrange os estudos da relação homem-meio, nos quais constam os estudos da Geografia Política (relação Estado-população-território em uma visão imperialista – o mar como uma grande possibilidade de expandir uma nação). Ratifica, ainda, que Vidal de La Blache foi o grande responsável na leitura da Geografia para o ensino dessa matéria escolar (possuindo diversas obras didáticas), que veio a (re)orientar o ensino de Geografia no Brasil no início do século XX.

Obviamente que não podemos deixar de mencionar mais uma vez a vinda de geógrafos franceses para o Brasil, os quais contribuíram na formação das universidades brasileiras, obviamente, na primeira geração de geógrafos de formação. Além disso, ajudaram a fundar ou consolidar algumas instituições de relevância para a pesquisa e difusão dos estudos geográficos.

O Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, um dos maiores influenciadores da Escola Francesa de Geografia no Brasil, expõe no livro *Um grande problema nacional – estudos sobre ensino secundário* os caminhos e descaminhos das ciências sociais na escola secundária. Ao que diz respeito à Geografia, Carvalho abordou acerca da “evolução” que sofreu tal ciência e da transformação de ser quase que exclusivamente da área física, passando a pender cada vez mais para as ciências humanas/sociais. Além disso, adjetiva a Geografia como uma ciência objetiva e dinâmica e destacou que a tendência da Geographia moderna era o método comparativo, baseando-se em programas franceses.

No entanto, as influências da Geografia francesa, ancoradas em Vidal de La Blache, passaram a sofrer desgastes. Nesse sentido, Bernardes (1982) pontuou que com o advindo da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se a crise do paradigma tradicional. Isto é, a partir de 1945, o mundo começou a reconfigurar a ciência geográfica, assim como de outras ciências. O fim da Segunda Guerra Mundial coincidiu com o último ano do primeiro Governo Vargas e, por isso, no Brasil, as mudanças políticas também levariam às novas mudanças nas relações entre outras nações, o que proporcionaria outras influências na Geografia. Podemos citar, por exemplo, os estudos denominados de Geografia Social, que, de acordo com Bernardes (1982, p. 406), “sua difusão na França, principalmente por Pierre George, contribuiu para abalar a rigidez da tradição vidaliana [...]”. Além disso, nos Estados Unidos, começaram a estudar e estruturar o que viria a ser a “Geografia Econômica”.

No entanto, voltemos aos anos de 1930 e 1940 que é o foco desse estudo. Apesar de toda a necessidade de se renovar o ensino para atender à crescente industrialização e modernização brasileira, no meio cultural e educacional, a vertente academicista se perpetuou.

Isto é, privilegiou-se o conhecimento de uma cultura dita geral em detrimento do ensino tecnológico e, por isso, a ênfase no ensino médio e superior.⁵⁰

Comprovação disso, foi o exame de admissão, prova obrigatória para ingressar no ensino secundário: mais uma marca de que a educação era seletiva e excludente. A Reforma Francisco Campos determinou as matérias que seriam exigidas na prova escrita, e mais uma vez a disciplina de Geografia se destaca, a ponto de ser obrigatória em tal exame.

Acerca do Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais uma vez esse grau de ensino sofreu modificações. No que se refere à disciplina de Geografia, esta esteve presente nas quatro séries do ensino ginásial, no entanto, havendo uma clara separação no ensino da Geografia dita Geral, ministrada nos dois primeiros anos, e da Geografia do Brasil, ministrada apenas nos dois últimos anos.

No entanto, no Capítulo VII do referido Decreto-lei, em que trata da Educação Moral e Cívica,⁵¹ no Artigo 24, os 1º e 2º incisos dispõem que, para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil. Incluindo nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país. Parafraseando o grande geógrafo francês Yve Lacoste, a Geografia serviu, em primeiro lugar, para servir ao Estado Novo!

Como fica claro no parágrafo anterior, a Educação Moral e Cívica, nesse momento, não virou uma disciplina escolar específica. No entanto, ela fora difundida por meio de outras disciplinas, sobretudo pelas cadeiras de História e Geografia.

⁵⁰ PIZZATO, 2001.

⁵¹ Acerca da Educação Moral e Cívica, o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, que tratava sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, determinava nos seus artigos 22, 23 e 24 que os estabelecimentos de ensino secundário tomariam cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. Além disso, deveriam ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência teriam ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, desenvolvendo nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. Por fim, determinava que a educação moral e cívica não seria dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

O discurso proferido no X Congresso Brasileiro de Geografia, pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1944, no Rio de Janeiro, versa acerca dos problemas e possíveis soluções do ensino de Geografia no ensino primário e secundário. Abaixo seguem trechos do referido discurso, que, de certa forma, faz um resumo do ensino de Geografia durante o primeiro governo de Getúlio Vargas:

Tomemos, de início, a Geografia como disciplina componente do ensino formador da personalidade humana, e já aqui podemos dizer estarmos no terreno do ensino primário, de segundo grau. Quanto a este, vós sabeis não haver em nosso país legislação nacional, o que significa a inexistência de currículo, programa e metodologia no ensino da Geografia nesse ramo. Entretanto, força a necessidade de reconhecer a necessidade de se estabelecer para o ensino primário uma unidade de organização, de currículo, de métodos e processos e, portanto, necessário se torna que ao ensino da Geografia na escola primária se dê unidade, organização e metodologia. Nesta obra se empenha, presentemente, o Governo Federal. Entre os projetos em estudos no Ministério da Educação para a próxima legislação, está o da lei orgânica do ensino primário, na qual são definidas a estrutura, o currículo, as diretrizes da escola primária brasileira. [...] Sabemos que será de todo em todo inútil, prejudicial, se quisermos transformar o ensino da Geografia na escola primária em memorização de conhecimentos científicos, em um estudo fatigante dos acontecimentos e dos fenômenos geográficos [...]. Essas considerações eu as faço para significar que a Geografia deve ocupar papel relevante na escola primária [...]. Mas o assunto mais interessante para ser discutido aqui é o referente à Geografia da escola secundária. Sabemos que a Geografia foi longamente estudada na escola secundária brasileira como uma disciplina árida, de memorização de lugares e acidentes. Esta escola, em 1931, passou por uma reforma fundamental, no qual se deu a devida atenção à Geografia. Posteriormente, veio o currículo de 1932, e sabemos a orientação metodológica a que se lhe seguiu, bem como os benefícios daí decorrentes. Entretanto, discutindo-a e comparando-a com as reformas anteriores, não obstante já haver sido ressaltado esse duplo benefício que ela trouxe – programa mais completo, orientação mais segura ao ensino ginasial – já foi dito que a Geografia na escola secundária, pela reforma de 1932, padecida de dois defeitos essenciais: primeiro – programa com demais amplo, demasiadamente minucioso; segundo – o fato de ter sido a Geografia do Brasil Misturada com a Geografia Geral [...]. A reforma ora em vigor e que está sendo colocada em execução, procurou, por um lado, afastar o problema do programa excessivo, dando-lhe a justa medida e, por outro lado, discernir a Geografia brasileira da geral, constituindo, tanto no curso ginasial como no clássico e no científico, disciplinas separadas.

Devo dizer, ainda, que preocupa essencialmente ao Ministério da Educação o estudo da Geografia como disciplina complementar à formação profissional. A esse respeito, há muito que investigar e definir. Frequentemente tenho encontrado dificuldades a esse respeito. Precisamos considerar a maneira pela qual está sendo ensinada a Geografia nos vários ramos da educação profissional. Está sendo estudada? Tenho minhas dúvidas (CPDOC/FGV, 1944).

Cabe ressaltar que os autores de livros didáticos são, de certo modo, intermediários entre o currículo prescrito pelos legisladores e o currículo praticado pelos professores. Há vários autores que constroem uma disciplina escolar e o escritor de obras didáticas é um deles e, por isso, a importância de conhecer essas obras e autores que construíram a disciplina escolar Geografia. Assim, abordaremos acerca dos livros didáticos da referida disciplina e alguns escritores expressivos no período do recorte temporal dessa pesquisa. Tais abordagens serão centradas nos fundamentos (educacional e geográfico) em que se ancoravam para a escrita de

conteúdos presentes nos compêndios e qual a relação que tais obras possuíam entre os conhecimentos produzidos nas universidades e no contexto escolar e quais os interesses estão por detrás dos seus escritos.

Também destacamos que os livros, de acordo com o gênero literário, possuem formatos diferenciados e os livros de caráter didático já possuem toda uma construção que dirige o leitor para a aquisição de um conhecimento. Logo, as obras didáticas já se tratam de obras com uma finalidade específica: a de instruir e, por isso, já chegam impregnados de intencionalidades por parte daqueles que as produzem. Falando em outras palavras, os compêndios escolares possuem um suporte metodológico intrínseco em sua escrita. Assim, tais livros possuem textos, exercícios, tabelas, mapas, ilustrações, textos complementares e outras possibilidades para enriquecer o leitor de conhecimentos em determinado conteúdo.

3.2 Os livros didáticos de Geografia

Os materiais didáticos podem ter formatos diversos. São materiais didáticos os manuais, os dicionários, os atlas, os cadernos de exercícios, as enciclopédias e, mais atualmente, as apostilas e os *e-books* que podem ser usados independentes ou implícitos em plataformas virtuais de ensino. Todos são fontes de conhecimento e possuem o principal objetivo de instruir. Além disso, costumam ser usados para a educação em massa de diversos países e, aqui no Brasil, ainda mais a partir da implantação do Estado Nacional. Nesse sentido,

Cabe assinalar que a pesquisa sobre livros escolares esteve, em suas origens, centrada nos conteúdos das disciplinas humanísticas e das ciências sociais, com base na crença de que tais conteúdos haviam desempenhado um importante papel na configuração das identidades nacionais, sendo utilizados para a transmissão de ideologias dogmáticas e autoritárias. Segundo essa concepção, essas obras teriam se configurado, nesse sentido, em veículo de discriminação social, cultural e de gênero, quer de forma explícita ou implícita. Com o passar dos anos e a renovação de metodologias e perspectivas teóricas, as investigações foram paulatinamente abarcando todos os campos das disciplinas escolares, criando possibilidades de análise que não se restringiram à influência destas na formação das consciências individuais ou coletivas, mas vêm buscando recobrir a genealogia das próprias disciplinas; os fatores que intervêm na seleção curricular; os autores de livros escolares; a história das editoras especializadas neste tipo de obra, até chegar, em nossos dias, a uma perspectiva mais geral, que considera tais obras como parte da “cultura escolar”, por um lado, e como parte dos “meios massivos” de comunicação e ensino, por outro. A estes enfoques, há que somar também o tratamento do livro de texto em sua materialidade, tanto como objeto que constitui um patrimônio cultural valioso, quanto como objeto produzido por agentes específicos, com técnicas determinadas, em um contexto econômico, comercial e de organização da produção; e, portanto, social e historicamente condicionado (ROCHA, 2012, p. 23).

Rocha e Somoza (2012) também reconhecem que mesmo com o avanço dos estudos sobre os livros didáticos de todas as disciplinas escolares, ainda predominam os que abrangem as disciplinas das ciências humanas e sociais. Ainda pontuam que a maior parte das análises estão centradas mais nos textos do que nas iconografias e são poucos os estudos que abrangem ambos os elementos. Também expõe que as investigações costumam se ater mais nos discursos presentes nos livros do que no processo de assimilação por parte dos estudantes e da mediação entre professor-aluno.

Como os livros didáticos costumam ser utilizados por uma quantidade enorme de pessoas em toda a extensão do território de um país, os conteúdos também costumam ser tratados em uma escrita direta e simples, sequencial e dispendo de diversos exemplos para auxiliar na compreensão dos estudantes.

Além disso, nas escolas com maiores recursos (como o Colégio Pedro II e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro), outros materiais didáticos eram utilizados para a realização das aulas de Geografia e em algumas dessas instituições era comum ter o “gabinete de Geografia”, isto é, uma sala com recursos diversos que oportunizava uma aula mais completa. De acordo com Zarur (1942, p. 16-7), tais gabinetes costumavam ser compostos pelos seguintes materiais: mapas; globos; modelados em massa; estereogramas e tabuleiros de areia; atlas; coleção de selos, de postais, de cadernos ilustrados e de fotografias; livros de estudo, de leitura e revistas geográficas; material fotográfico; material de projeção; material para excursão (barracas, bússolas, trenas, binóculos, cartas, ferramentas, cantis etc.; material de meteorologia (termógrafo, barógrafo, pluviômetro etc.) e espécimes geográficos (para a formação do museu escolar). Zarur (1942) também pontuou que esses materiais muitas vezes eram caros e inacessíveis e, por isso, o melhor caminho, sobretudo para o aprendizado, era que esses materiais fossem construídos junto com os alunos.⁵²

No entanto, assim como os livros didáticos antes de 1930, Zarur (1942) destacou que os mapas, em sua maioria, eram de péssima qualidade. Tanto os mapas didáticos de Geografia do Brasil e de Geografia Geral eram baseados em modelos estrangeiros, sobretudo nos franceses (mais uma vez demonstrando a influência da Geografia francesa no Brasil), o que levava a traduções grotescas e, às vezes, errôneas. Inclusive, de acordo com Zarur, com erros linguísticos e geográficos, ainda mais quando se tratava de mapas sobre a Geografia do Brasil.

⁵² Ao longo de seu texto, Zarur (1942) deixou claro a sua adesão aos princípios da Escola Nova, chegando a citar a obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, do Professor Lourenço Filho, dentre outras referências. Chegou a afirmar que: “O advento da ‘Escola Nova’ que fez o ensino de Geografia tomar um caráter científico e didático (ZARUR, 1942, p. 30).

Para solucionar parte dos problemas que tínhamos com os mapas, o Conselho Nacional de Geografia organizou, imprimiu e distribuiu entre as escolas mapas murais. Assim, começou-se a criar uma mapoteca em escolas de ensino secundário que, de acordo mais uma vez com Zarur (1942), deveriam incluir mapas das regiões naturais do Brasil; mapa físico do Brasil (orográfico e hidrográfico), com reduções laterais representando o Brasil fitogeográfico e climatológico; mapa político do Brasil; mapa econômico do Brasil; mapa histórico do Brasil; mapa mudo do Brasil com o litoral bem detalhado.

Voltando aos livros didáticos, esses costumavam apresentar pelo menos três linguagens: “a linguagem verbal, que expressa a escrita, a linguagem matemática – as equações, gráficos, notações, tabelas, e as linguagens imagéticas, que apresentam desenhos, fotografias, mapas, diagramas” (MARTINS, 2006 *apud* SILVA, 2012, p. 131).

Cabe salientar que até a década de 1980, no Brasil, os livros didáticos ainda eram pouco estudados como fonte de pesquisa para a História da Educação. Os estudos começam a ganhar corpo a partir da divulgação do livro *Mentiras que parecem verdades*, cuja autoria é da Marisa Bonazzi e do Umberto Eco, e sua primeira edição se deu na Itália, no ano de 1972. A partir dessa obra, vários países começaram a olhar seus manuais escolares com maior crítica e, no Brasil, esse movimento não foi muito diferente.

Na visão de Costa, Freitag e Motta (1989 *apud* SILVA, 2006, p. 63):

O livro do Marisa Bonazzi e Umberto Eco [...] marca uma nova era para a análise do conteúdo didático. A crítica da cultura, em sua forma mais sutil e sofisticada, utilizada pela primeira vez aos textos didáticos para desmascarar a sua hipocrisia, arcaísmos e carga ideológica.

Obviamente, outros pesquisadores se debruçaram anteriormente aos estudos dos livros didáticos, mas em pesquisas mais localizadas, e talvez não tiveram a mesma repercussão mundial de seus estudos como ocorrera com a obra de Bonazzi e Eco. De acordo com Rocha e Somoza (2012, p. 21):

[...] o campo de estudos sobre os livros escolares iniciou-se, provavelmente, no âmbito de um dos primeiros programas sistemáticos de pesquisa, coordenado pelo historiador Georg Eckert, no fim da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de analisar os conteúdos desses livros, em relação, sobretudo, com as identidades nacionais e o ensino do patriotismo. Sob os auspícios da Unesco, os estudos de Eckert voltaram-se para a análise do papel dos livros escolares na formação das consciências nacionais, com o fim de contribuir para a ampliação da compreensão mútua entre os habitantes dos países que haviam participado daquele conflito. Tal investimento teve como alvo a reconciliação e a paz na Europa e, por extensão, no mundo [...].

Um dos principais objetivos de Bonazzi e Eco foi desnaturalizar os discursos contidos nos livros didáticos. De acordo com Gabriel e Moraes (2013, p. 46), “as disciplinas e os

currículos são construções sócio-históricas, contextualizadas em tempos e espaços determinados, a despeito das tradições sociológicas e/ou históricas a que essas produções estejam vinculadas”.

No exemplar que temos de *Mentiras que parecem verdades*, a “Introdução” da 5ª edição brasileira ficou a cargo de Samir Curi Meserani, o qual apresentou reflexões comparativas entre os livros didáticos italianos e os brasileiros. Meserani adjetivou as produções textuais presentes nos livros didáticos de “imbecilidades solenes”, “imbecilidades escolares nacionais”, “colagem delirante de conhecimentos escolares indigestos e fragmentários”, “ilusionismo didático” etc. No entanto, apresenta, também, as potencialidades de *Mentiras que parecem verdades*, quando expõe que essa oportuniza a contestação e crítica aos manuais escolares, descortinando nossos olhares das ilusões que fomos submetidos por anos.

Rocha e Somoza (2012, p. 22) também pontuam que Choppin foi um dos primeiros estudiosos a catalogar os livros didáticos franceses e, posteriormente, influenciou pesquisadores de outros países a fazerem o mesmo movimento:

Algumas décadas mais tarde, Alain Choppin deu início, na França, ao projeto Emmanuelle, com o intento de inventariar e catalogar os manuais escolares utilizados naquele país, desde a Revolução Francesa até a atualidade. Para isso, criou uma base de dados informatizada e promoveu estudos sobre esse gênero de obras. Os eixos gerais do projeto foram se ampliando, me diante acordos com outros grupos de investigação e países, dando origem, entre muitos outros.

Antes de tudo, necessitamos expor as funções do livro didático. De acordo com Choppin (2004, p. 553), são quatro as suas funções:

A função referencial ou curricular – isto é, o livro normalmente segue o conteúdo programático previsto nos currículos oficiais, nos quais estão delineados os conhecimentos que se acredita ser necessários para transmitir aos educandos. (Em anexo reproduzimos alguns currículos da disciplina de Geografia para que o leitor possa apreciar os currículos prescrito à época).

A função instrumental – no qual o livro é o suporte para que se apresentem teorias, práticas, métodos, exercícios, atividades etc. e, assim, possam oportunizar a aprendizagem dos educandos.

A função ideológica e cultural – essa é a que mais nos interessa nesse trabalho, apesar de compreendermos que as demais funções também possuem sua pertinência. Nessa função, Choppin elucidou que ela pode ser percebida desde o século XIX, a partir da implantação dos Estados Nacionais, período em que são forjadas as identidades nacionais e as nações modernas, assim como o estabelecimento de sistemas de ensino nacionais ou regionais. A partir desse

período os livros didáticos passaram a ser “vetores essenciais da língua, da cultural e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Nesse contexto, o livro assume um importante papel político e, na concepção de Choppin (e passando a ser a nossa), o livro didático nessa função tende a aculturar e até mesmo doutrinar os estudantes.

A função documental, o livro didático pode ser considerado um conjunto de documentos e textos que podem, inclusive, desenvolver o senso crítico dos alunos. Choppin ressaltou que essa última função costuma ser desenvolvida em alguns ambientes escolares e, ainda assim, com professores altamente qualificados e que eles próprios já tenham essa visão crítica desenvolvida. Na perspectiva dessa função, torna-se possível trabalhar com o livro didático, mas sem acreditar piamente em tudo o que ali está explícito, assim como realizando uma leitura crítica, por meio da confrontação com a realidade, trazendo os temas abordados para a vivência do aluno e outras estratégias possíveis que o docente possa vir a adotar para que os estudantes tenham sua “leitura de mundo” ampliada, como dizia o educador Paulo Freire.

Realizando um entrelaçamento entre a função ideológica e cultural, de Choppin (2004), com a função ideológica do Estado Novo (o Estado Nacional Vargasista), na perspectiva de Velloso (1982), essa última autora nos norteia quando expõe que:

O fato de privilegiarmos a função ideológica do Estado Novo não implica que estejamos descartando a sua função coercitiva, mas nos propondo a pensá-lo na dupla articulação consenso-força. Sabemos que nenhum governo anterior teve tanto empenho em se legitimar e nem recorreu a aparatos ideológicos tão sofisticados, conforme o fez o novo regime. A ideologia se coloca, portanto, como elemento central do projeto político, na medida em que lhe dá materialidade, efetua a sua organização e integra, de forma diferenciada, o conjunto de atores sociais. O novo jogo discursivo traduz uma nova concepção do mundo, que procura reativar as representações destinadas a legitimar a nova distribuição de poderes que então se estabelece (VELLOSO, 1982, p. 72).

Como podemos perceber, o livro didático possui algumas funções e, por isso, pode ser analisado por diferentes prismas. Mais uma vez Choppin colabora quando traz uma citação de Chris Stray, no qual afirmou que: “o livro didático é um produto cultural complexo [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563).

Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984) também contribuíram para essa discussão quando expuseram que o livro didático apresenta algumas funções, de acordo com suas visões. São essas: pedagógica, política e cultural e, por fim, econômica. Além disso, enfatizam que os livros didáticos podem ser categorizados por ora como um produto, mercadoria ou por ora como um objeto do sistema de ensino. Sendo assim:

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O ‘mercado’ criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento (BOMENY; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 1984, p. 11).

Além disso, como ressalta Azambuja, “o livro didático é referência para periodizar e analisar a trajetória de mudanças e permanências nas práticas de ensino” (AZAMBUJA, 2014, p. 11). E o autor supracitado continua:

O livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui o conteúdo-forma das disciplinas escolares trabalhadas na Educação Básica. Essa condição faz do livro didático referência para periodizar a trajetória das práticas de ensino de Geografia do Brasil, identificando períodos por meio dos quais podem ser analisadas as mudanças e permanências de como e do que é estudo na escola básica (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

De acordo com o Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, promulgada no período do Estado Novo Vargasista, “Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (BRASIL, 1938). Dentro desse contexto, viu-se o impulsionamento do mercado editorial: abertura de novas gráficas, editoras, aquisição de novas tecnologias para o aperfeiçoamento e modernização voltado para o mercado editorial. Sem dúvida, todo esse crescimento foi oportuno e fruto das reformas educacionais nacionais implantadas a partir dos anos de 1930, que propiciou maior consumo de livros didáticos e de literatura infanto-juvenil.

Esses livros didáticos foram fruto de um currículo nacional e, por isso, as reformas educacionais foram fundamentais para o processo de produção e consumo de tais obras. Nesse sentido, e de acordo com o contexto de seus estudos, Apple (2011, p. 63) enfatizou que o currículo nacional tem uma relação imbricada com “as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros”.

O Decreto-Lei supracitado proporcionou o crescimento do número de obras didáticas no país. De acordo com Silva (2012), o pico da edição dos livros didáticos entre as décadas de 1810-1930, foram os anos de 1930. De acordo com a autora, entre as décadas de 1910 a 1930 foram lançadas 120 obras didáticas de Geografia. Silva (2012, p. 109) destacou que esse aumento foi fruto da trajetória das disciplinas e sua consolidação nos currículos escolares, tanto no ensino primário como no ensino secundário, e pelas inovações teórico-metodológicas, assim como a aproximação com a Geografia acadêmica.

Apesar da legislação que regia matéria específica sobre os livros didáticos ter sido promulgada apenas em 1938, esses já estavam no radar do primeiro Ministro da Educação de Vargas: Francisco Campos. Em 1931, quando realizou uma significativa reforma educacional por meio do Decreto 19.890 de 1931, expressou que:

[...] Não se pode tolerar o emprego de livros, nos quaes se marquem lições que o alumno tem de decorar passivamente. Ao invez, torna-se mais opportuno o uso de manuaes que ministrem ao estudante gravuras, tabelas, dados estatísticos, cartas e gráficos, dos quaes possam tirar subsídios para o trabalho pessoal [...] (BICUDO, 1942, p. 26 *apud* BARROS, 2000, p. 34).

É importante ressaltar que no referido Decreto-Lei, em seu Capítulo IV, Art. 20, explicita as motivações que poderiam impedir a autorização de um livro didático: que atentasse, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; que contivesse, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; que envolvesse qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; que desprezasse ou escurecesse as tradições nacionais, ou tentasse deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; que encerrasse qualquer afirmação ou sugestão, que induzisse o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; que despertasse ou alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais, dentre outros.

Como se pode perceber, o livro didático ganhou centralidade no processo educacional a partir dos anos de 1930. Nesse sentido, Bomeny Guimarães e Oliveira (1984, p. 23) ressaltaram que:

A abertura e proliferação das escolas no Brasil são identificadas como elemento propulsor da literatura didática nacional e são frequentes as referências ao movimento de ampliação do sistema escolar, com o reconhecimento oficial das escolas privadas como responsável pela expansão dos livros e do seu uso.

O Artigo 22 do Decreto-Lei supracitado, versava sobre a não autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estivessem escritos na língua nacional. Todo esse controle, centralização e preocupação (e também censura) com os livros didáticos são fruto da tentativa de eliminar qualquer discurso que poderia ser contrário ou que pudesse comprometer os interesses do governo federal.

Como bem salientou Choppin (2004, p. 561):

O primeiro campo de envergadura trata da regulamentação aplicada às produções escolares. Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são

objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas [...]. Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido.

Podemos dizer que foi apenas a partir desse Decreto-Lei que o país passou a ter um programa nacional de livros didáticos. Antes dos anos de 1930 muitos dos livros didáticos eram importados e, por isso, não refletiam as questões nacionais. Maria Thetis Nunes em seu livro intitulado *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira* faz uma citação a José Veríssimo no qual expunha que “são os escritores estrangeiros que, traduzidos, transladados, ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade” (VERÍSSIMO,⁵³ p. 02-04, 1906 *apud* NUNES, 1962, p. 87).

Guy de Holanda (1957, p. 105-196 *apud* BOMENY; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 1984, p. 22) elucidou que o governo de Getúlio Vargas, no qual denominou de “Revolução de 30”, foi o grande responsável pela consolidação e institucionalização do livro didático nacional. Ainda enfatizou que “de 31 a 56 os compêndios seguem estritamente os programas oficiais, mesmo quando estes são falhos [...]. O manual que se afasta da letra dos programas dificilmente encontra editor e menos ainda quem o adote para o ensino”. Cabe dizer que antes os livros eram importados, “copiados” ou pouco expressivos, justamente por não haver políticas públicas expressivas destinadas aos livros didáticos no Brasil.

Nesse sentido, Dutra (2013) destacou a importância do livro no cenário do Governo Vargas:

Formar uma consciência nacional, abraçar o Brasil, ser inteiramente brasileiro, estudar o Brasil sob todos os aspectos e em todos os seus problemas, tornar o Brasil mais conhecido para ser mais amado, são alguns dos vários pontos de pauta cultural que pretendia afirmar a civilização e a cultura nacionais. Estes dois termos, entendidos como complementares, foram ligados por um dos mais importantes artefatos do mundo moderno: o livro. Reconhecido como instrumento fundamental da cultura, seu destino se identificaria com a da civilização brasileira, como índice, produto e objeto de cultura. Sob essa condição, nos debates intelectuais o livro se tornou importante ponto de partida para ovas e fecundas iniciativas oriundas de interesses privados no mundo editorial e da criação das artes e letras. Passou a ocupar o centro das formulações de políticas públicas que desaguaram na institucionalização de uma política cultural que, no Brasil, se consolidou a partir do Estado Novo (...). O livro foi considerado o grande repositório da cultura nacional e indicador do grau de civilização do Brasil (DUTRA, 2013, p. 229-30).

Para termos uma ideia da impulsão que os livros e, conseqüentemente, as obras didáticas ganharam, sobretudo a partir do primeiro Governo Vargas, Choppin (2004, p. 551) expôs que

⁵³Livro: *A educação nacional*.

no Brasil os livros didáticos, no início do século XX, representavam dois terços das obras publicadas. Com esse dado temos a dimensão da grandiosidade para o mercado editorial que os livros didáticos representavam. Sendo o governo o principal consumidor dessa modalidade de impresso, configurando-se como um mercado muito promissor e rentável.

No entanto, cabe ressaltar que em Conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em agosto de 1940, Lourenço Filho ao abordar aspectos específicos apenas ao ensino primário, expos que os gastos com material escolar oscilavam muito entre os Estados, demonstrando, assim, uma grande desigualdade. De acordo com o autor, as despesas relativas com materiais escolares (papel, lápis, tinta, livros e para trabalhos manuais), no ano de 1937, oscilou entre 1\$200 (um mil e duzentos réis) e 17\$300 (dezesete mil e trezentos réis), por aluno. Ressaltou os Estados que mais investiram em materiais escolares: o Distrito Federal, que despendeu 47\$100 (quarenta e sete mil e cem réis) por unidade-aluno, e o Sergipe, que gastou 17\$300 (dezesete mil e trezentos réis) por estudante.⁵⁴

Dentro desse contexto, Lourenço Filho ainda criticou a prática de alguns Estado não investirem em infraestrutura adequada e materiais na educação primária. Cabe ressaltar que Lourenço Filho, de acordo com Dutra (2013, p. 233): “via na escola, nos livros infantis e na melhoria das bibliotecas em curso no Brasil, um futuro mais promissor para o livro”. Ainda, de acordo com Dutra, Lourenço Filho ao lado de outros atores, dentre os quais Monteiro Lobato, por exemplo, modificou substancialmente o cenário do livro nacional. Nesse sentido: “Eram visíveis as mudanças na estrutura e dinâmica do mercado editorial brasileiro e os sinais de uma tomada de consciência cultural como instrumento de afirmação da nacionalidade, que vai seguir sendo objeto de debates entre autores, editores e homens públicos em anos posteriores” (DUTRA, 2013, p. 237).

Assim como houve a centralização, uniformização e nacionalização do ensino, os livros didáticos foram poderosos meios de efetivar essas políticas do Estado Novo. Prova disso foi que todos os itens apontados no Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, de algum modo, tentaram manter os elementos nacionais (a língua, seus “heróis”, respeito ao Chefe da Nação, etc.). A propagação do nacionalismo por meio dos livros didáticos e a preocupação do Governo Federal com o controle e vigilância sobre o ensino-aprendizagem do que era ministrado nas escolas ou grupos escolares brasileiros, sobretudo em áreas de domínio de imigrantes, foram uma marca, uma expressão do Estado Novo.

⁵⁴ LOURENÇO FILHO, 2002, p. 52.

Como bem destacam Bomeny, Guimarães e Oliveira (1984, p. 24): “A questão da nacionalidade do livro didático é, com efeito, um tema presente nos discursos e projetos de ‘nacionalização do ensino’, culminando na legislação de 1938 – a primeira preocupação oficial com o livro didático no Brasil”.

Ainda de acordo com Bomeny, Guimarães e Oliveira (1984, p. 28):

Pode-se perceber que o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É frequente a referência à ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma ‘base comum’, um conjunto de informações que confirmam uma unidade à ‘classe’ de alunos.

Foi por meio do Decreto-Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938, que também foi implantada a Comissão Nacional do Livro Didático. Nos Capítulos II e III “Da Comissão Nacional do Livro Didático” e “Processo de Autorização do Livro Didático”, do artigo 9º ao artigo 19º são destinados exclusivamente para tratar sobre o que competiria a tal Comissão. Todos os membros seriam designados a critério do Presidente da República, demonstrando a centralidade e o caráter controlador por parte do Estado sobre os livros didáticos. Além disso, deveriam ter “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, sendo dois especialistas em metodologia das línguas, três especialistas das ciências e dois especialistas das técnicas.

De acordo com o Decreto-Lei nº 1006/38, competia à Comissão Nacional do Livro Didático: examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.⁵⁵

Como bem ressalta De Luca (2009, p. 168):

O regime não apenas interferiu de forma incisiva no campo educacional, mas levou a cabo, desde a subida de Vargas ao poder, um processo de centralização e expansão da máquina burocrática que, aliado a um ambicioso projeto no âmbito da cultura, alterou as relações entre intelectualidade e Estado.

⁵⁵ Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Sobre o processo de autorização do livro didático, esse deveria ser pedido pelo autor, editor, importador ou vendedor ao Ministério da Educação e, em seguida, os exemplares seriam encaminhados à Comissão Nacional do Livro Didático, que deveria analisá-los de acordo com a ordem em que eram protocolados no MEC e, assim, redigir parecer em que deveria autorizar, solicitar modificações (tendo que ser submetida a nova análise depois de tais ajustes) ou recusar a comercialização e uso da obra didática em questão. Em decisões não unânimes, recursos eram admitidos pelo Ministério da Educação e que caberia ouvir, desta forma, o Conselho Nacional de Educação.

Além disso, o Decreto-Lei previa que, em janeiro de cada ano, o Ministério da Educação publicaria no *Diário Oficial* a relação de todos os livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores. Por fim, os livros autorizados deveriam ter em suas capas a impressão em que dizia que o livro fora autorizado pelo Ministério da Educação e constar, também, o número do seu registro obtido pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Mais uma vez De Luca (2009, p. 166) afirma:

De fato, inaugurou-se um outro patamar de intervenção, se o Poder Executivo era o principal responsável pelo negócio, comprando e, indiretamente, influenciando decisões mercadológicas dos editores, ou pelo menos de parte deles, no novo regime o Estado passou a ser o incentivador, o organizador, o controlador e um comprador importante, o que redundou em forte dependência do setor editorial-didático.

A burocratização, o controle e o interesse na comercialização das obras didáticas eram evidentes perante todo esse processo imposto de Governo Federal. Apesar de não conseguir cumprir com tudo que estava previsto no Decreto-Lei, não podemos deixar de enfatizar que a Comissão Nacional do Livro Didático serviu como modelo de avaliação de manuais didáticos em outros governos brasileiros, que perdura até os dias atuais. Além disso, foi um poderoso instrumento de controle do Estado sobre os livros didáticos e, conseqüentemente, também contribuiu para controlar o currículo que era praticado nos ambientes escolares.

Podemos dizer que a Comissão Nacional do Livro Didático foi uma espécie de aparato de censura dos livros, que serviam, sobretudo, para engrandecimento do governo vigente e, conseqüentemente, ocultando qualquer fato que fugia desse princípio, isto é, de conflitos ou episódios que pudessem pôr em cheque o governo em questão. Assim, as ideias nacionalistas, práticas centralizadoras e os livros didáticos foram um casamento perfeito para a exaltação do Estado e de seu líder.

Não é possível falar em livros didáticos de uma disciplina específica sem falar do mercado editorial dos manuais escolares no contexto brasileiro. De acordo com Hallewell

(2017), os primeiros livros escolares foram publicados pela Imprensa Régia. Ressalta que o mercado, durante muitos anos, era pequeno e, por isso, as livrarias nacionais não se interessavam por tal empreitada. Além disso, a própria maneira de administrar a instrução dispensava a necessidade de aquisição dos livros didáticos.

Hallewell (2017) também elucida que nas três primeiras décadas do século XIX o governo Brasileiro se interessava mais nas obras destinadas ao ensino superior. A ministração de aulas no ensino secundário acontecia por meio de “aulas avulsas”, assim como o ensino primário ainda era pouco desenvolvido. Foi apenas na década de trinta do século XIX, que foi criado o Imperial Colégio Pedro II, tornando-se uma escola secundária modelo. Foi a partir daí que se começou a produzir pequenas tiragens de compêndios escolares.

De acordo com Rocha (1996, p. 61):

O Colégio Pedro II foi criado para ser uma instituição escolar paradigmática, não só no que diz respeito à sua organização e funcionamento, mas também em relação aos saberes que por ele deveriam ser vinculados. O fato de que os conteúdos a serem ministrados, assim como os compêndios adotados pelos professores, só poderem vigorar a partir da aprovação legal dos legisladores de então, deixa explícita a tentativa de exercer um controle sobre a cultura a ser legitimada.

Cambi (1999) ao abordar sobre “a pedagogização da sociedade e o crescimento das instituições educativas”, salientou que as editoras, no contexto europeu, sobretudo a partir do século XIX, operavam ao lado da imprensa como instrumento de formação da mentalidade coletiva. “As editoras orientam o gosto, criam mitos e modelos por meio da moda que lança tipologias de heróis, situações típicas e experiências-chave capazes de agir no imaginário individual e de conformá-lo a ideologias ou visões do mundo, as regras e as normas” (CAMBI, 1999, p. 490). Nessa passagem o autor não pontua nada específico sobre as editoras destinadas à produção de livros didáticos, mas sim o faz de maneira genérica. Desta forma, podemos pressupor que as obras didáticas também foram alvo do mercado editorial, ainda mais com a crescente necessidade de expandir as ideias dominantes.

Os primeiros grandes investidores de livros didáticos no Brasil foram Garnier e, posteriormente, Francisco Alves. Estamos falando de editoras que começaram a comercializar livros na segunda metade do século XIX. Vendiam tanto livros importados como também se jogaram na produção de livros “colegiais e acadêmicos”, mas com a especificidade de adaptarem tais obras à realidade brasileira e aos currículos locais.

Com a sistematização do ensino, já no período republicano, sobretudo a partir de 1890, surgiram os Programas de Ensino que visavam garantir a uniformidade e, conseqüentemente, a demanda de se readequar os livros didáticos. Ao mesmo tempo em que se remodelava uma nova

cultura escolar, exigia-se uma nova cultura material.⁵⁶ Aumentou-se o controle do que era ensinado nos chamados Grupos Escolares, ao passo que o livro didático se configurou como um dos meios de controle do que era ensinado e aprendido nas salas de aula. No entanto, mais uma vez salientamos que foi apenas a partir da década de trinta do século XX que o Governo Federal passou a legislar para todo o âmbito nacional sobre os manuais escolares.

Mais tarde, já nas primeiras décadas do século XX, a Editora Nacional também passou a investir nos livros escolares, coincidindo com a influência da Escola Nova, que, de certo modo, pressionou os Estados a investirem em instrução pública e, conseqüentemente, em adquirir manuais escolares.

Nagle (2009) salienta que foi a partir dos anos vinte que as ideias nacionalistas passaram a ser mais difundidas no Brasil e, inclusive, no contexto escolar essas ideias aparecem de forma mais sistematizadas nos livros didáticos de conteúdo moral e cívico. Assim, Nagle (2009) também expõe que devido à difusão de tais ideias, também ocorreu um processo de nacionalização da escola primária,⁵⁷ sendo uma maneira de sobrepor as culturas dos estrangeiros instalados no país.

Além disso, Nagle (2009) também elucida um “entusiasmo pela escolarização” e “otimismo pedagógico” a partir dos anos de 1920. Tal entusiasmo e otimismo, segundo o autor, são alimentados por duas crenças: pela multiplicação das instituições escolares seria possível incorporar camadas da população no caminho para o progresso nacional. A outra crença estava centrada na formulação de doutrinas que poderiam levar à formação de um novo homem brasileiro. Nas próprias palavras de Nagle (2009, p. 116): “a crença de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, posto que é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica”. E, obviamente, o currículo, os livros didáticos e toda a cultura escolar foram elaborados para contribuir com a formulação desse novo homem brasileiro, assim como para o pretense progresso nacional.

Jardim (1927), na I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba, em 1927, em seu artigo intitulado “O ensino de Geografia – Necessidade de uma reforma de programas e métodos” formulou diversas críticas aos livros didáticos de Geografia, desde os aspectos materiais até o seu conteúdo propriamente dito. Denunciou que muitos dos livros destinados ao ensino primário eram as reduções dos livros formulados para o ensino secundário e que os

⁵⁶ RAZZINI, 2010, p. 106.

⁵⁷ NAGLE, 2009, p. 56-7.

editores não possuíam muito compromisso a não ser com seu próprio enriquecimento. Nas palavras de Jardim (1997, p. 398):

Nesses minúsculos instrumentos de tortura que ora se oferecem a infância das escolas, são, abaixo de toda crítica, a má escolha dos assuntos e o mau método de exposição. Abrem pelas “generalidades”, recheiam-se de classificações prematuras e de inúteis definições. Impera neles o método regressivo. Abundam eles de assuntos abstratos, ininteligíveis, em que só a memória verbal da criança se exercita, e tudo em estilo impróprio a livro de leitura infantil.

As Reformas empregadas por Capanema, a partir de 1942, sobretudo a reforma do ensino secundário, atingiu em cheio as editoras que produziam livros didáticos. Isso foi devido ao fato das editoras já terem se especializado em certos ramos de ensino e sob a antiga ótica da educação pública. Cabe ressaltar que, nesse período, era comum a edição e inúmeras reedições de um mesmo exemplar que não apresentavam nenhuma ou pouca diferença entre uma edição e outra, sendo apenas novas impressões/tiragens do mesmo exemplar.

Assim, com a reforma empregada pelo Ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema, as editoras tiveram que mudar as obras e o ritmo de trabalho para atender as exigências e mudanças que tal reforma impunha. Tiveram prazos curtos para que pudessem adequar os livros didáticos destinados ao ensino secundário. Podemos dizer que, de certa maneira, a Reforma Capanema também reformou o mercado de livros didáticos no Brasil. No entanto, também apresentou um mercado ampliado e, conseqüentemente, promissor para aqueles que comercializavam livros para esse segmento de ensino. Cabe destacar que foi por meio dessa reforma educacional que os livros didáticos passaram a fazer cumprir o que estava expresso no Decreto-Lei nº 1.006/38.

Podemos dizer que foi a partir da Reforma Capanema que ficou ainda mais evidente a relação intrínseca entre o currículo oficial e os livros didáticos. Desta forma, a cada alteração, novas mudanças eram feitas nas obras didáticas e, conseqüentemente, novas e rápidas edições surgiam. Como é evidente, a finalidade maior era atender ao grande mercado consumidor, que tinha como principal cliente o Governo Brasileiro.

Para atender as reformas educacionais dos anos trinta e quarenta e, conseqüentemente, aos novos programas de ensino propostos durante o Estado Novo, ocorreu a diversificação dos livros didáticos, paradidáticos e outros recursos educacionais. Além disso, houve também a proliferação de revistas pedagógicas com o intuito de disseminar novas metodologias de ensino, sobretudo com a intenção de que o educando absorvesse a cultura nacional que ia sendo moldada.

Dessa forma, os livros didáticos foram o principal veículo às novas gerações de crianças e, sobretudo, aos adolescentes e jovens, de disseminação de uma nova consciência nacional. Cabe ressaltar que na década de trinta e, provavelmente, décadas posteriores, o primeiro contato com os livros se dava no meio escolar, por intermédio dos livros didáticos. Sendo assim, um veículo que possibilitava a passagem da oralidade para a escrita.

Além disso, o primeiro governo Vargas fomentou muitas produções acadêmicas, escolares e de outros gêneros, uma vez que as universidades brasileiras foram criadas nessa época. Foi nesse contexto que as redes de ensino foram redesenhadas e a ideia de construção nacional estava em voga. Assim, a elite intelectual também tomava destaque e necessitava de uma nova cultura letrada.

No entanto, os estudos acerca das disciplinas escolares por meio dos livros didáticos são muito recentes. No Brasil tais pesquisas se acentuaram a partir dos anos de 1980, sobretudo analisando os conteúdos do ensino e indo além dos estudos apenas por meio de leis e decretos.

A noção de disciplina escolar é construída ao longo do tempo. De acordo com Chervel (1990, p. 180), foi após a Primeira Guerra Mundial que se consolidou o termo “disciplina” para se referir às matérias de ensino. Além disso, os conteúdos de ensino são concebidos e próprios dentro do próprio meio escolar (criados pela própria escola, na escola e para a escola)⁵⁸ Isto é, apresentam independência em relação a outras produções externas a esse ambiente, logo não cabendo a ideia de que as disciplinas escolares são transpostas de ideias formuladas nos meios acadêmicos.

Chervel (1990, p. 180) também definiu que uma disciplina também é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”.

Cabe ressaltar que Antônio F. Proença, em seu livro *Como se ensina Geographia*, anterior ao primeiro governo Vargas, elucida que um dos fins educativos do ensino da referida disciplina escolar é a cultura do sentimento de patriotismo. Nas palavras de A. F. Proença:

Todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim imediato é sempre o mesmo – a cultura do sentimento de patriotismo. [...] Nós também temos o nosso ponto de vista. Paiz enorme como é o Brasil e sem facilidade de comunicações, as suas populações se desconhecem. O Norte não sabe o que é o Sul e o Sul ignora o que é o centro. Além disso é grande, e por toda a parte, o número de brasileiros novos, que não podem deixar de sofrer a influência dos pais para a continuação da própria nacionalidade. A nossa obra, portanto, é de unificação do sentimento nacional pelo conhecimento de todo o povo brasileiro pelos brasileiros. (PROENÇA, s/d, p. 22).

⁵⁸ CHERVEL, 1990, p. 181.

O editor José Olímpio, já no contexto dos anos trinta, destacou acerca da indústria editorial brasileira: “que compreendeu como a Revolução e a subida de uma nova classe média, preocupada com o país e com seus problemas, mudavam a perspectiva da nação e criavam todo um mercado novo para o autor brasileiro” (OLIVEIRA, 1980, p. 34).

O perfil do professor que trabalharia com esses recursos pedagógicos também foi modificado, uma vez parte do professorado passou a ser formado em instituições de ensino superior. Assim, os estudos educacionais tomaram corpo científico, uma vez que embasaram os estudos pedagógicos nas ciências aplicadas à educação e em técnicas pedagógicas.

Desse modo, os docentes tiveram acesso à formação superior a partir de meados dos anos trinta, acesso à formação do professor igualmente moderno. Tiveram acesso *in loco* às mudanças curriculares e programáticas, às novas metodologias e às diversas maneiras de se conduzir o agrupamento da classe, à avaliação escolar, entre outras dimensões necessárias ao ato cada vez mais intencional de ensino-aprendizagem.

Em discurso proferido no encerramento da semana do livro, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em outubro de 1933,⁵⁹ Fernando de Azevedo fala acerca da “Renovação educacional e o livro”, sobretudo sobre a influência que esse exerce no trabalho escolar. Em seguida, faz um paralelo entre a escola tradicional e o uso do livro didático como uma espécie de regulador das atividades pedagógicas e entre a Escola Nova, na qual utiliza os manuais escolares considerando o interesse dos estudantes.

Assim, os anos trinta representaram um momento efervescente para se renovar a educação e, conseqüentemente, dos livros didáticos. Nas palavras do próprio Fernando de Azevedo:

[...] É que, com a renovação das técnicas de ensino, que rejeita a rígida disciplina de livros padronizados, de leitura ou de texto, se alarga cada vez mais o campo de estudos, de investigação e de trabalho que oferecem as bibliotecas, onde o aluno, libertado do livro de texto, do “livro único”, vai encontrar, acessível, para seu benefício e prazer, uma variedade sempre renovada de livros suscetíveis de satisfazer à multiplicidade de seus interesses, de seus gostos, de suas aptidões e de suas necessidades. A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido frequentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela “nova função” que lhe atribuiu, como um instrumento de trabalho. O livro de texto é o “centro”, em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo as suas sugestões metodológicas; o livro escolar é um “instrumento de trabalho”, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança – o centro da gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si

⁵⁹ In: AZEVEDO, F. de. A renovação educacional e o livro. In: AZEVEDO, F. de. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

mesmo, na sua função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um “elemento de cultura”, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho, dos olhos, da mão e da ferramenta; aquele, o instrumento, a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão o horror aos livros; este, o livro de que se precisa e se procura, como uma fonte de informação, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo o seu encanto e a sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana (AZEVEDO, 1948).⁶⁰

Os livros ganharam tanto protagonismo no Estado Novo que, no próprio ano de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema. Entre outras ações, estava prevista a edição de obras literárias consideradas de grande relevância para a formação cultural do brasileiro, a elaboração de uma enciclopédia e dicionário e a expansão de bibliotecas públicas em todo o território nacional. Em 1945, a enciclopédia e o dicionário não estavam prontos, mas o número de bibliotecas foi aumentado de forma muito considerável.

Ao Instituto Nacional do Livro cabia, mesmo que indiretamente, o controle das produções e importações de livros de todas as espécies. No entanto, dois anos depois da publicação do Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, no qual criou o Instituto Nacional do Livro, fora lançado o Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, criando o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, no qual a censura foi realmente instalada e que, de forma direta ou indireta, pode ter atingido as obras didáticas.

Acerca dos livros didáticos específicos para o ensino-aprendizagem da disciplina Geografia, Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria da Conceição V. de Carvalho, no artigo da revista *Geografia*,⁶¹ de 1935, elucidam as modificações que esses vinham sofrendo:

Enfim, poderá ler ou fazer ler textos que, por suas qualidades propriamente literárias, são mais suscetíveis de forçar a atenção do que simples frases banais (descrição de viagens e, mesmo, romances); as leituras geográficas figuram já em certos manuais e podem facilitar o trabalho do mestre. Além disso, o professor deverá escolher, dentro do programa, os pontos que considera indispensáveis tratar pessoalmente em aula, seja porque sua compreensão lhe aparecerá difícil sem esta exposição, seja porque sua importância exige que sobre os mesmo se insista; outras vezes, ao contrário, poderá recomendar aos 26 alunos que estudem a matéria diretamente no livro adotado, mas tendo sempre o cuidado de verificar se o aluno efetivamente leu o livro e compreendeu a lição (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 2012, p. 25-6).

⁶⁰ Discurso pronunciado a 15 de novembro de 1933, na inauguração da Biblioteca escolar Fernando de Azevedo – São Paulo. In: AZEVEDO, F. de. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

⁶¹ Produzida e publicada pela Associação de Geógrafos Brasileiros.

Como bem afirmou Caró e Gomes (2012), “autores de textos didáticos marcam épocas”. E é por isso, que no contexto dos anos de 1930 a 1945 escolhemos dois grandes autores de livros didáticos para realizar a análises de seus compêndios: Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. O primeiro com maior abrangência no Estado do São Paulo e o segundo com uma maior influência no Rio de Janeiro.

Pierre Monbeig escreve na década de trinta acerca das obras de ambos os autores de livros didáticos e atribui aos mesmos o esforço em renovar o ensino de Geografia. Expõe que ambos utilizam de princípios da Geografia Moderna, “racional e científica” para a escrita de suas obras. Nas palavras do próprio Monbeig:

O desenvolvimento dos estudos geográficos e os esforços para renovar o ensino secundário são acompanhados pelo aparecimento de manuais destinados a facilitar o trabalho dos alunos. Já os livros do Sr. Delgado de Carvalho tinham marcado uma feliz modificação no ensino da geografia; nosso colega, Dr. Aroldo de Azevedo se inspirou nos mesmos princípios da geografia moderna ao escrever os dois manuais que acaba de publicar. Tanto um como o outro são ilustrados com boas fotografias, cartas e desenhos muito bem escolhidos, e que não são apenas boas ilustrações, mas comentários vivos do texto. Leituras geográficas emprestadas às obras clássicas da literatura geográfica completam as ilustrações. Mas o mérito essencial do Autor é ter abandonado completamente as fastidiosas enumerações, de nomes e algarismos. O que ele põe nas mãos do aluno é uma geografia racional e científica, reservando com justeza um largo espaço aos problemas econômicos e políticos, e inspirando-se decididamente em publicações recentes [...] É certo que menos jovens espíritos sentirão repugnância pela nossa disciplina, se tiverem nas suas mãos instrumentos de trabalho como estes [...] (MONBEIG, 2012).

Cabe ressaltar que tanto Aroldo de Azevedo quanto Delgado de Carvalho foram autores que perduraram por gerações e, inclusive, atravessaram os dois governos de Getúlio Vargas (como outros governos) e, assim, viveram reformulações curriculares e novas diretrizes educacionais. Desta forma, a escolha desses dois autores não foi aleatória, mas, dentre outros motivos, devido à abrangência temporal que suas obras atravessaram.

Abaixo segue um quadro no qual demonstra as obras de Geografia da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, editados pela Companhia Editora Nacional, no qual estão presentes cinco livros de Aroldo de Azevedo e um do Delgado de Carvalho.

Quadro 3 – Relação de livros de Geografia editados e comercializados pela Editora Nacional na década de 1930

| LIVROS DIDÁTICOS (Manuais, livros de textos e livros-fontes) | | |
|--|--|---------------|
| 2ª SÉRIE DA BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA <i>Sob a direção de Fernando de Azevedo</i> | | |
| Aroldo de Azevedo | | |
| Número | Área | Edição |
| 26 | Geografia Humana – para os cursos pré-jurídicos | - |
| 38 | Geografia – para a 4ª série ginásial | 5ª |
| 48 | Geografia – para a 2ª série ginásial | 5ª |
| 49 | Geografia – para a 3ª série ginásial | 5ª |
| 66 | Geografia – para a 1ª série ginásial | 6ª |
| 68 | Geografia – para a 5ª série ginásial contendo leituras geográficas | 4ª |
| Renato Jardim | | |
| 27 | Geografia Ginásial – para a 1ª série | - |
| 53 | Geografia Ginásial – para a 2ª série | - |
| Carlos Delgado de Carvalho | | |
| 40 | Geografia Humana - Política e Econômica | 3ª |

Fonte: AZEVEDO, 1938, 4ª edição.

No quadro acima, como pode ser constatado, os três autores que publicaram obras didáticas de Geografia pela Companhia Editora Nacional – Biblioteca Pedagógica Brasileira, eram Aroldo de Azevedo, com a maior parte das obras e que, inclusive, demonstra a separação dos livros por seriação, o que era uma novidade para a época; o Professor Renato Jardim, com dois livros dedicados ao ensino ginásial; e, por fim, Delgado de Carvalho, com uma obra intitulada “Geografia Humana – Política e Econômica”. Cabe ressaltar que a Companhia Editora Nacional, com sede em São Paulo, foi uma das maiores, se não a maior editora de manuais didáticos do período.

Na década de 1930 tanto Delgado de Carvalho como Aroldo de Azevedo lançaram coleções de livros didáticos. O primeiro com maior abrangência na então Capital Federal, no Rio de Janeiro, e o segundo com grande abrangência no Estado do São Paulo. Sendo ambos grandes seguidores das ideias do francês Paul Vidal de La Blache, adaptando-as ao ensino de Geografia no Brasil.

De certa forma, tais livros demonstram a produção do saber geográfico, sobretudo no viés modernizador da educação do período. Conforme bem elucidada Saviani: “as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes da industrialização e urbanização” (SAVIANI, 2011, p. 193) fizeram diversos intelectuais repensarem o ensino das

mais diversas disciplinas escolares e na Geografia, entre outros nomes, temos Carvalho e Azevedo como duas grandes referências.

Como salientou Schueler (2008, p. 08-10):

Os livros didáticos e materiais destinados ao uso escolar também constituem documentação fundamental para a busca dos indícios sobre as práticas de escrita e as redes de sociabilidade nas quais se moviam os intelectuais do ensino, professores e professoras do ensino primário e secundário. A produção de textos escolares e a sua transformação em livros destinados ao consumo escolar também esteve presente entre as práticas de escrita docente, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, momento em que cresceu o incentivo do Estado e o interesse dos professores na disputa pelo exercício da função-autor.⁶² Nesse contexto, professores primários e secundários passaram a elaborar livros didáticos, o que os torna (autores e suas obras), um material privilegiado para a análise da constituição da escolarização e dos saberes pedagógicos em construção nesse momento⁶³ [...] Para tanto, na busca de sua consolidação como intelectuais do ensino e autores de livros didáticos, deveriam dominar e observar um conjunto de critérios para que seus textos fossem aprovados para uso escolar. Por essas razões, os autores, em princípio, deveriam seguir os programas e diretrizes oficiais. Evidentemente, importava, ainda, o lugar dos autores nos campos político, educacional e social. [...] A constituição de redes de sociabilidade era mecanismo fundamental para a conquista de espaços no mercado editorial e para o acesso à chancela governamental. Nesta rede de relações, sujeitos e lugares de sociabilidades distintos eram envolvidos: autores, avaliadores, membros do Conselho de Instrução e autoridades do ensino, editoras, tipografias e livrarias, além dos próprios professores primários e secundários, responsáveis pelo ensino, pela divulgação e pela apropriação dos livros e obras escolares nas escolas.

Azevedo e Carvalho reconheciam a relevância que um e o outro tinham na produção da Geografia moderna no Brasil e, conseqüentemente, para a renovação das obras didáticas. Isso fica muito claro em uma passagem do texto “A Geografia em São Paulo e a sua evolução”, de 1954, em que Azevedo elucida a grandiosidade das obras de Delgado de Carvalho (obras essas lançadas antes dos anos trinta), mas ao mesmo tempo concluiu que essas não foram devidamente aproveitadas por aqueles que estudavam a Geografia:

De nada adiantaram as páginas de Delgado de Carvalho em seu *Le Brésil Meridional*, publicada em 1910, em sua pioneira *Geografia do Brasil* (1913) e na *Météorologie du Brasil* (1917), onde os estudiosos da Geografia paulista poderiam ter encontrado não apenas novos ensinamentos, mas nova orientação, num verdadeiro convite à inteligência e ao bom-senso que os levasse a abandonar os velhos métodos de uma Geografia obsoleta. Tudo permanece, todavia, como dantes (AZEVEDO, 1954, p. 49).

Como bem ressaltado por Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho foi um precursor da Geografia Moderna no Brasil. As três obras supracitadas auxiliaram nessa modernização, que foi efetivada a partir dos anos trinta. A obra *Geografia do Brasil*, de 1913, pode ser considerado o primeiro livro didático na perspectiva da Geografia Moderna, que eu seu

⁶² A autora atribuiu o termo à FOULCALT, 1994.

⁶³ A autora também ressaltou que se baseou em BITTENCOURT, 2004; GASPARELLO, 2007, VILLELA, 2002.

lançamento não teve grande adesão, até mesmo por estar destoante das obras que circulavam à época. Mas, mais tardiamente, esse livro se tornou inspiração para outros autores de obras didáticas.

Cabe salientar que de acordo com Albuquerque (2007), José Veríssimo, por meio de seu livro “Educação Nacional”, de 1890, já questionava os métodos de ensino de Geografia e a necessidade de uma Geografia para além da visão europeia, isto é, uma Geografia escolar intrinsecamente brasileira. Ainda apoiava o ensino da Geografia pátria, pois acreditava que por meio dessa disciplina seria possível construir uma identidade nacional, além de propor a adoção de métodos modernos para o ensino da Geografia e escolas equipadas com mapas e manuais escolares condizentes com tais proposições.

Antonio Carlos Robert de Moraes, em seu livro *Ideologias Geográficas*, salientou que para a formação da nacionalidade brasileira, utilizou-se o território como um elemento de identidade. “O nacional é em muito o territorial” (MORAES, 2005, p. 96). Porém, denuncia que a divisão regional é, de certa forma, uma maneira de “criar falsas comunidades de interesses” e, assim, “as desigualdades de classe diluem-se na identidade regional” (Ibidem, p. 101). Moraes (2005, p. 101) segue:

Tal eficácia advém do fato de esses valores servirem à fragmentação da organização popular. As identidades restritas obstaculizam a soldagem dos interesses políticos dos dominados, em escalas maiores. O regionalismo é, assim, um grande instrumento de separação e de diferenciação. Observa-se que a identidade pelo espaço, ao mesmo tempo que cimenta concepções nacionais ao nível das classes dominantes, atua na dispersão dos dominados, em seu seccionamento no território. Para as elites, o nacional como horizonte geográfico, para as classes populares, o local ou no máximo o regional como perspectiva de espacialização. Portanto, a concepção do território unindo ou dividindo os sujeitos políticos (MORAES, 2005, p. 101).

Como salientado por Dib, Neto e Rosamilha e (1974), vários fatores contribuíram para a renovação das obras didáticas de Geografia entre os anos de 1930 e 1950. Podemos elencar a expansão do ensino em todo o país, as reformas educacionais implantadas e as recém-lançadas Faculdades de Filosofia, nas quais contribuíram para a produção e disseminação de pesquisas sobre o ensino de Geografia, dentre outros fatores.

Um dos conteúdos que foram modificados nas obras didáticas diz respeito à divisão regional do Brasil. Como uma nova divisão regional do país passou a valer a partir de 1942, na qual foi proposta pelo Conselho Nacional de Geografia, não poderia ser diferente nos manuais escolares de Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, e de outros autores.

No entanto, cabe ressaltar que muito antes da divisão regional ser oficializada pelo governo federal, em 1942, Delgado de Carvalho já vinha propondo há pelo menos duas décadas. Nessa perspectiva o próprio Delgado de Carvalho expressou: “O estudo do Brasil-território e

do Brasil-povo é a base científica de todos os demais estudos sobre a nacionalidade. (...) leva a estabelecer bases científicas de uma educação cívica esclarecida e robusta, e não apenas ingênua, superficial. ‘ufanista’ e cega” (ROCHA, 1996, p. 282 *apud* PIZZATO, 2001, p. 115). Outra prova disso foi a exposição que fez no livro *Methodologia do Ensino de Geografia*, de 1925, no qual expôs a seguinte divisão de acordo com a sua concepção de regiões naturais:

Brasil septentrional: O Rio Amazonas como rede de viação e caminho de penetração; Brasil Norte-Oriental: O Nordeste – primeira colonização, domínios estrangeiros, formação e separação de unidades políticas, a luta contra as secas, a emigração cearense; Brasil Oriental: Bahia, a antiga Metrópole e os bandeirantes bahianos – o caminho das minas - História do Rio de Janeiro - Minas Geraes, província e Estado – Os períodos econômicos: período de mineração, período cafeeiro; a evolução actual para a policultura – A capital da República, centro econômico, social político e intelectual; Brasil Meridional – São 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 evolução para a policultura; Brasil Central – a penetração do interior: fundação de Goiás – A Noroeste (CARVALHO, 1925, p. 33-4).

Como salientou Machado (2012), ao estudar o pensamento geográfico no Brasil, verificou que a difusão das ideias geográficas pós anos trinta se deu no próprio contorno regional do país, sobretudo por meio dos trabalhos de campo, isto é, por meio da análise do empírico. De certo modo, Lia Machado também salientou que a Geografia que se propagou no Brasil esteve voltada para dentro do próprio território brasileiro ou na escala nacional, apesar de ter se baseado nos moldes europeus, ou seja, “a produção geográfica no Brasil tem sido fundamentalmente uma produção dirigida para a Geografia do espaço brasileiro” (MACHADO, 2012, p. 313).

Em suma, a partir dos anos trinta, marcado como o período da modernidade brasileira, buscávamos redefinir nossa identidade nacional, o que a autora denominou de o “olhar para dentro”, cujo principal objetivo era a valorização nacional. Nessa discussão, Gomes também apresenta uma importante contribuição quando afirma que: “a unidade é a própria saga de nossa história: ela é o objetivo do Estado; ele é a glória do “ser” brasileiro” (GOMES, 1996, p. 24). No entanto, Machado também salientou que não podíamos nos cegar e deixar de “olhar para fora”, isto é, deixássemos de ver a relação do país em relação a outras nações.

Voltando às obras didáticas de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, abaixo reproduziremos um esquema apresentando por Azambuja (2014), no qual visa apresentar semelhanças e diferenças nas obras desses autores sobre a divisão regional:

Quadro 4 - Semelhanças e diferenças nas obras de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo sobre a divisão regional.

| DELGADO DE CARVALHO | | AROLDO DE AZEVEDO | |
|----------------------------------|---|---|--|
| Região | Estados e Territórios | Região | Estados e Territórios |
| Brasil Setentrional ou Amazônico | Pará, Amazonas e Território do Acre | Norte | Amazonas, Pará e Territórios do Acre, Rondônia, Rio Branco e Amapá |
| Brasil Norte-Oriental | Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba e Pernambuco | Nordeste Ocidental Nordeste Oriental | Maranhão e Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Pernambuco e o Território de Fernando de Noronha |
| Brasil Oriental | Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal | Leste Setentrional Leste Meridional | Sergipe e Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. |
| Brasil Meridional | São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul | Sul | São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul |
| Brasil Central | Mato Grosso e Goyaz | Centro-Oeste | Mato Grosso e Goiás |

Fonte: Azambuja, 2014.

Azambuja (2014) ainda ressalta que os critérios para estabelecer as divisões regionais do Brasil resultaram da simbiose entre os elementos naturais e os humanos. Isto é, na interação entre as regiões naturais com questões econômicas, políticas e culturais.

Não podemos deixar de mencionar a atuação de geógrafos estrangeiros, sobretudo franceses, nos primeiros anos de implantação das universidades no Brasil. Veríssimo (s/d) destacou a atuação de Pierre Deffontaines como um dos grandes responsáveis pela orientação

moderna da Geografia no Brasil. Sua atuação se deu no âmbito universitário, assim como em outras instituições, tais como a Associação de Geógrafos Brasileiros, na qual foi um dos fundadores e o Conselho Nacional de Geografia.

Outro geógrafo destacado por Veríssimo (s/d) em relação ao ensino de Geografia foi o francês Francis Ruellan, responsável pelas “Tertúlias Geográficas”, com a chancela do Conselho Nacional de Geografia e responsável pela Comissão da Biblioteca Geográfica Brasileira. Além disso, organizou diversos trabalhos de campo, denominados de “excursões de estudos e pesquisas geográficas” em diversos pontos do território nacional. Por fim, na década de quarenta foi responsável pelos cursos de aperfeiçoamento para geógrafos, também junto ao Conselho Nacional de Geografia. Tais cursos tiveram como foco central o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à Geografia Regional e que, de algum modo, também influenciaram o ensino da disciplina de Geografia, sobretudo no ensino secundário.

Além de Deffontaines, Veríssimo (s/d) também destacou os nomes de outros estrangeiros que foram relevantes para modernizar o ensino de Geografia no Brasil. Entre eles estão os franceses Pierre Monbeig, Emmanuel De Martonne, Roger Dion, Maurice Le Lannou, Pierre Gourou, Louis Papy, Francis Ruellan, Philippe Arbos e André Gibert. O geógrafo canadense Pierre Dansereau e os geógrafos alemães Leo Waibel e Gottfried Pfiffer. Os geógrafos norte-americanos Robert Platt, Lynn Smith, Clarence Jones e Preston James.

Assim, salientamos mais uma vez que muitos pesquisadores contribuíram direta ou indiretamente para a renovação do ensino de Geografia nos anos trinta. No entanto, a escolha pelos autores Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo foi pela necessidade de delimitar a pesquisa e se deu em virtude da expressão das obras desses dois geógrafos dedicadas ao ensino de Geografia no Brasil, quando o Rio de Janeiro e São Paulo eram os principais centros políticos e econômicos nacionais.

Apesar da importância desses autores, vale mencionar aqui outros autores que publicaram no período. A saber: Professor Mário da Veiga Cabral, A. G. Lima (Afonso Guerreiro), Miguel Milano, Alfredo Ellis Júnior, F. Menezes Pimentel Júnior, Gaspar de Freitas, Renato Jardim, F. A. Raja Gabaglia, Antonio Figueira de Almeida, M. P. Cunha,⁶⁴ dentre outros.

Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo tiveram seus livros didáticos adotados amplamente em todo o território nacional e, de certo modo, imprimiram uma cultura escolar no campo da disciplina da Geografia por décadas. Dentro dessa perspectiva, podemos considerar

⁶⁴ Baseamo-nos em SILVA, 2012, p. 113.

tanto o Professor Delgado de Carvalho, assim como o Professor Aroldo de Azevedo, como intelectuais do campo da Geografia. Deste modo, foram atores políticos ou intelectuais com influência e engajamento no meio escolar (sobretudo através dos livros didáticos e na formação de professores), institucional (IBGE, AGB, entre outros) e universitário - locais de produção e divulgação de conhecimento e produção de debates (GOMES, 1999 *apud* SCHUELER, 2008, p. 04).

Cabe salientar que os textos de Carvalho e Azevedo podem possibilitar, mesmo que parcialmente, a reconstrução da história da disciplina escolar Geografia e, conseqüentemente, as construções ideológicas que repassaram por gerações, sobretudo no recorte temporal de 1930-1945. Desse modo, os livros escolares refletem as marcas da sociedade que a produz e esse é o foco de nosso trabalho, isto é, compreender como a disciplina escolar Geografia foi utilizada para auxiliar na construção nacional.

Sem dúvida, esses autores e outros intelectuais do período já tinham a noção de que a “disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 184). Ainda na ótica de Chervel, a escola seria, assim, “receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade” (Ibidem). Dessa forma, o sistema escolar possui um duplo papel: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Ibidem).

4 DELGADO DE CARVALHO E AROLD DE AZEVEDO: O EIXO RIO-SÃO PAULO NA PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E NA DIFUSÃO DA IDEIA DE ESTADO-NAÇÃO

Mestres e professores brasileiros! Ensinem às novas gerações que se levantam a Geografia de nosso Brasil. Digam-lhes bem quanto nossa terra é grande e generosa, quanto necessita de inteligência para compreendê-la, de atividade para engrandecê-la e de coração para amá-la.

Carlos Delgado de Carvalho

Nesse capítulo trataremos dos autores e de suas obras que elencamos como relevantes no cenário nacional, a saber: o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho e o Professor Aroldo de Azevedo. Apesar de sabermos que os dois autores possuem trajetórias formativas diferentes, no entanto, há algo em comum: a abrangência, adesão e consumo de seus livros em âmbito nacional. Por isso, a escolha, apesar de sabermos que vários outros professores e autores de livros didáticos tiveram papel de destaque nesse período. No entanto, como toda pesquisa necessita de escolha e recortes, essa foi a nossa opção.

4.1 Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo no ideário nacional

Choppin (2004, p. 557), ao abordar a análise dos livros didáticos em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, ressaltou que os autores dos livros didáticos não são meros espectadores de seu tempo, mas sim agentes. Os autores, de certo modo, reconstruem por meio de sua ótica e baseados nos programas escolares a realidade. Assim, eles dedicam-se a construir narrativas que contam com dados estatísticos, mapas, ilustração, tabelas e outros recursos possíveis, mas criam um texto dentro de um contexto que o a classe hegemônica necessita propagar para um grande número de estudantes ao mesmo tempo.

Assim, tanto Aroldo de Azevedo quanto Delgado de Carvalho foram sujeitos e intelectuais de seu tempo. Cabe ressaltar que Aroldo do Azevedo dedicou-se exclusivamente à Geografia e foi autor de livro didáticos dessa disciplina por cerca de 40 anos. Já Delgado de Carvalho dividiu-se em outros campos de saber, tais como a Geografia, a História e a Sociologia e, por isso, não desenvolveu uma gama de livros didáticos destinados à Geografia, se

comparado a Aroldo de Azevedo. No entanto, no período em questão, isto é, de 1930 a 1945, Delgado de Carvalho produziu livros didáticos e, por isso, a nossa escolha por esses dois autores.

Dessa forma, sobretudo no período em questão, não houve ingenuidade por parte dos autores. Como a construção do currículo escolar é um espaço de disputa e relações de poder (nessa época muito em voga os conflitos entre católicos e escolanovistas), os autores dos livros didáticos põem no papel a narrativa dos “vencedores” dessa disputa. São, assim, agentes transmissores de um discurso que visam a manutenção dos interesses da classe dominante e o do poder estatal.

A seguir, abordaremos sobre a vida e obra de dois autores renomados no campo da Geografia: os professores Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. A escolha desses autores deu-se por diversos fatores, mas o principal foi pela abrangência e utilização de seus livros nos ambientes escolares. Como esses livros tiveram grande difusão, são considerados como mais influentes na formação das mentalidades (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Apesar de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo terem sido professores e autores de livros didáticos com trajetórias e atuações diferentes, é inegável que pertenceram a mesma geração. Isto é, presenciaram o mesmo cenário, estabeleceram contato com outros intelectuais contemporâneos, participaram de discussão do ensino de Geografia e da ideia de nação que estavam em voga naquele momento.

Assim, essa análise também pretende colaborar para compreender Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo como intelectuais e suas correntes ou posições sociais, a partir de suas obras, sobretudo ao que concerne ao estilo e suas posições de mundo implícitas nos textos. Como enfatizou Bahia (2013), baseando-se em Mannheim:

Indivíduos que crescem como contemporâneos, experimentam as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual [...] Assim, pode-se dizer que eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque, dependendo das respostas que os indivíduos dão a essas influências, eles se afastam ou se aproximam e, nesse movimento, acabam por constituir grupos de referência. Justamente por essas mudanças – a que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade, mas uma similaridade de influências existentes [...] (BAHIA, 2013, p. 339).

Além disso, Bahia também pontuou, por meio das ideias de Daniel Pécaut a noção de “engajamento”. Apesar do referido autor ter destacado que tal noção foi mais desenvolvida a partir dos anos de 1950, compreendemos que antes disso alguns intelectuais já estavam em uma fase de transição em que “eram os portadores da identidade nacional que estavam se construindo

e, além disso, eram detentores do saber relativo à evolução histórica”⁶⁵ (BAHIA, 2013, p. 341). Assim, “os intelectuais aderiram voluntariamente às causas populares, e, assim, o intelectual tinha de estar à altura da construção da nação, uma nação que estava em transformação atingido um modelo urbano-industrial nas principais capitais do país” (Ibidem).

Ainda nos baseando em Bahia (2013), tanto Delgado de Carvalho como Aroldo de Azevedo foram intelectuais que tiveram o papel de ajudar a construir a nação, sobretudo com questões de identidade nacional, tão em voga nos anos trinta e quarenta do século XX. Assim, “formar um povo também era traçar uma cultura capaz de assegurar sua unidade. Uma unidade urgente e necessária para o desenvolvimento que o país vislumbrava (BAHIA, 2013, p. 341).

Faz-se também importante destacar que tanto Aroldo de Azevedo quanto Delgado de Carvalho, apesar de trajetórias de vida diferentes, eram homens pertencentes à elite tanto intelectual, como econômica. É sabido que a educação pública, no recorte temporal que analisamos, isto é, nos anos de 1930 e meados dos anos de 1940, ainda não se destinava às classes populares, apesar de ter havido um grande aumento do acesso à educação no período, se compararmos as décadas anteriores. Como homens da elite escreviam os livros didáticos e, assim, reproduziam, de certo modo, suas visões de mundo e, conseqüentemente, os interesses das classes dominantes nesses livros. Dessa forma, se as classes populares eram estudadas por algum intelectual do campo da educação, estavam no âmbito do ensino primário ou profissional. Além disso, a maioria dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho se destinaram aos alunos do ensino secundário, expressão da elite nesse período, juntamente com os cursos de ensino superior.

As análises dos trechos de seus livros têm por objetivo apontar que esses autores colaboraram para a consolidação do Estado Nacional que estava em curso nos anos de 1930 e 1940. Temos em mente que ambos são homens de seu tempo, e termos ou pensamentos que hoje são tidos como inadmissíveis, à época eram socialmente aceitos. Por isso que nos capítulos anteriores tentamos desenhar o contexto social, político e educacional que estavam imersos. Além disso, ao longo desse capítulo também faremos o esforço de tentar articular esses trechos ao contexto.

Choppin (2004) alertou-nos para estarmos atentos não apenas no que os autores escrevem, explicitam, mas também nos silenciamentos, no que não é dito de forma direta, ou sequer é mencionado. Nos estudos do campo do currículo há um conceito muito interessante que é de “currículo oculto”. Grosso modo, o currículo oculto é aquilo que está nas entrelinhas,

⁶⁵ O trecho foi flexionado para o plural.

que não está prescrito, mas se demonstra nas práticas do cotidiano escolar e o livro didático pode colaborar para isso. Assim, ficaremos alertas também aos silenciamentos ou no que está nas entrelinhas das obras didáticas dos autores em tela.

As imagens extraídas dos livros didáticos auxiliam nas análises do texto. No entanto, alguns livros sequer apresentavam ilustrações, gráficos, tabelas ou qualquer outro meio que poderia ajudar na compreensão do texto escrito. Já algumas obras, sobretudo as edições lançadas mais para o fim do período analisado, apresentam algumas ilustrações e tabelas, mas que nem sempre eram amplamente exploradas de acordo com o texto. Como alertou Choppin (2004, p. 559):

Foi no fim dos anos 80, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente ‘enfeitado’ de ilustrações, e para que a iconografia didática – e articulação semântica que une o texto e a imagem – tenha sido levada em conta.

Além do texto e das imagens, tabelas, gráficos etc, também tentamos captar indícios das motivações, linhas pedagógicas e outras evidências possíveis, a partir do prefácio, do sumário e da introdução dos livros didáticos que tivemos acesso. Costumeiramente, esses textos introdutórios e pré-textuais colaboram para que tenhamos ideia de como a obra foi estruturada, se aquela edição representava necessidade de ajustes em relação às reformulações dos programas de ensino por parte do Governo Federal, qual a linha filosófica e ideológica do autor, se houve introdução de dados estatísticos motivados por um novo censo etc.

A utilização dos livros didáticos dos Professores Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo vão servir para traçarmos a trajetória de uma geração de escritores de produções didáticas da disciplina de Geografia. Não somos ingênuos de imaginar que só esses livros circulavam ou eram os únicos de grande influência nos espaços escolares, mas esses autores são representativos de uma geração e, por isso, a nossa escolha.

4.2 A trajetória de Delgado de Carvalho e a defesa dos métodos modernos do ensino de Geografia

Na palestra proferida por Maria Yedda Linhares, no XXI Simpósio Nacional da ANPUH (Associação Nacional de História), no ano de 2001, na Universidade Federal Fluminense (UFF), quando essa Associação completava 40 anos, Linhares expôs sua relação com o

Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Em 1946, na sua posição de Professor Catedrático de História Moderna e Contemporânea, nomeou-a à Assistente de Ensino nessa mesma cadeira.

Expôs que Delgado de Carvalho, francês de nascimento, mas com origens brasileiras, também costuma ser muito citado na área de História, justamente por ter se tornado o professor da disciplina de História Contemporânea tanto na Universidade do Distrito Federal, em 1935. E, posteriormente, com a transferência dessa universidade para o a recém-criada Universidade do Brasil, no ano de 1939, tornou-se professor catedrático de Geografia do Brasil na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, permanecendo até 1942, ano em que foi exonerado do cargo.

Referendando, de certo modo, as palavras da Professora Maria Yedda Linhares, o Geógrafo Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, em entrevista concedida ao Boletim Campineiro de Geografia, em 2013, expôs que:

[...] eu faço questão de me declarar um geógrafo brasileiro da segunda metade do século XX. Porque há a primeira metade toda, onde a grande figura de geógrafo é o Delgado de Carvalho, e alguns outros, mas o Delgado de Carvalho é que tem uma vida muito especial [...] Eu comecei no momento em que a Geografia estava em uma nova fase, a Geografia moderna. Tinham criado a Universidade do Brasil [...] E, nesse momento, estava se vivendo uma Geografia moderna, tutelada pelos franceses, que vieram principalmente para a Universidade de São Paulo e foram formando as primeiras turmas. Tem uma dupla de amigas [...] a Maria Conceição Vicente de Carvalho e a Olga Leite Pinho Buarque de Lima. A Maria Conceição [...] foi assistente do Pierre Monbeig e foi a primeira doutora na Geografia do Brasil, em 1944. [...] Ela e a Olga Buarque de Lima trabalhavam com o Delgado de Carvalho na seção cultural, e eu estava estudando e entrando na Geografia (MONTEIRO, 2013, p. 371-72).

Além de sua influência no campo da História, Carvalho basicamente fundou a matéria de Sociologia nos cursos secundários e, ainda, é uma grande referência para a Geografia e, por isso, o seu destaque. Também ingressou no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e na UDF, local no qual, além de lecionar História Contemporânea, lecionou também a disciplina de Geografia e foi diretor na referida instituição. Como pode-se perceber, Carvalho atuou em diversas áreas das Ciências Humanas e, por isso, foi uma figura central no aprimoramento e na articulação para a formação da identidade nacional. Além disso, dentro da própria Geografia, contribuiu para os estudos da Geografia do Brasil propriamente dita, da Geografia Política e da Metodologia do Ensino de Geografia.

Segundo Ferreira (2001), Delgado de Carvalho ingressou na Faculdade Nacional de Filosofia, no ano de 1943, passando a ser professor catedrático da cadeira de História Moderna

e Contemporânea, ingressando não por meio de concurso público, mas por nomeação do ministro da Educação, Gustavo Capanema.⁶⁶

A seguir, o recorte do periódico *O Jornal*, do Rio de Janeiro, de 1935, noticiou que o Professor Delgado de Carvalho foi designado pela Secretaria de Educação do RJ para ser o novo reitor da Universidade do Distrito Federal que, infelizmente, teve vida curta.

Recorte de Periódico 5 – Notícia de que o Professor Delgado de Carvalho se tornou Reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano de 1935.



Fonte: O Jornal (RJ), 1935, Edição 5049. Hemeroteca Digital da BN.

⁶⁶ FERREIRA, 2001, p. 555-6.

No entanto, uma das primeiras experiências de Delgado de Carvalho, no magistério, em terras brasileiras, foi quando assumiu a cadeira de Inglês do Colégio Pedro II, em 1924. No texto em que marca a sua assunção à referida disciplina,⁶⁷ faz menção a sua atuação como professor e autor de trabalhos de Geografia e a sua obra *Meteorologia do Brasil*, além de ressaltar sua atuação como “inovador nos compêndios de Geographia”, destacando a sua obra *Geographia do Brasil*. Dessa forma, Carvalho, mesmo não sendo formado especificamente em Geografia, foi e é considerado como um importante reformulador da disciplina no Brasil.

De acordo com Andrade (1994, p. 69):

Delgado de Carvalho é considerado o iniciador dos estudos de Geografia científica no Brasil e o nosso primeiro Geógrafo. Ele se antecipou ao que ia ocorrer após a Revolução de 30 e, condicionado por ela, com o pensamento geográfico no Brasil, possibilitou a institucionalização da Geografia como ciência a ser estudada em nível superior e a ser aplicada à realidade nacional.

Apesar de ter entrado no Colégio Pedro II para outra cadeira, Delgado de Carvalho contribuiu significativamente para a disciplina de Geografia. Era amigo e parceiro de trabalho do Professor Fernando Raja Gabaglia, quem oportunizou a reformulação curricular da instituição nos “modernos métodos geográficos”. Como expressou o próprio Delgado de Carvalho:

A este propósito, tenho o prazer de dizer que o jovem professor de geographia, em cujas mãos se acham os destinos do actual programma do Collegio Pedro II, meu ilustre amigo e collega, sr. F. Raja Gabaglia, se acha francamente empenhado em modificar profundamente a orientação medieval que até hoje respeitou. Espírito formado na nova escola geographica, conhecedor das melhores obras estrangeiras sobre o assumpto, elle se acha em condições de empreender a grande reforma de que necessitamos tanto (CARVALHO, 1925, p. 08).

A parceria com o Professor Fernando Raja Gabaglia permitiu que o Colégio Pedro II, instituição que era referência para outras do mesmo nível de ensino, começasse o processo de reformulação da disciplina de Geografia no ensino secundário. Carvalho e Gabaglia, juntamente com Everaldo Backheuser “tinham como objetivo criar a nova escola de Geografia e desenvolver uma classificação para o território e para a população brasileira” (MACHADO, 2009, p. 74). Sem dúvidas, Delgado de Carvalho tinha dimensão que a reformulação do currículo escolar do Colégio Pedro II teria uma grande importância e abrangência, mas que era necessário atuar em outras frentes como, por exemplo, na formação de professores e na

⁶⁷ COLÉGIO PEDRO II/NUDOM. Anuário do Colégio Pedro II. Discurso do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho no acto da posse da Cadeira de Inglez do Externato do Colégio Pedro II, em 24 de setembro de 1924. Rio de Janeiro, Vol. VII. 1926-1927.

consonância do currículo escolar com os livros didáticos dentro dos aspectos da Geografia dita moderna. Mais uma vez nas palavras do próprio Delgado de Carvalho:

Por conseguinte, para a implantação da nova Geographia entre nós, não será suficiente modificar o programma do estabelecimento typo; não será sufficiente modificar o ensino em taes ou taes escolas que possuem bons professores de Geographia que almejam a reforma. Será necessária uma activa campanha de propaganda, pela vulgarização dos methodos, a explicação das teorias novas, dos systemas didacticos modelos e alguns conselhos. Será necessário converter um a um, todos os mestres que se incumbem de ensinar Geographia a nossos jovens patricios. [...] Formar grêmios os associações geográficas as quaes se possam filiar os desejos de se esclarecer sobre o assumpto, e quando assim, espiritualmente reunidos, comunicar-lhes, por uma publicação periódica, a methodização nova, mantel-os ao corrente dos progressos da sciencia geographica e permitir-lhes interessar-se e interessar aos seus alunos a uma disciplina que entre nós só conseguiu até hoje crear inimigos, pelos esforços mnemotechnicos e pela aridez que caracterizou o seu ensino (CARVALHO, 1925, p. 10).

Ainda, Delgado de Carvalho definiu o ponto de partida para os estudos Geográficos: “Em todo e qualquer assumpto de Geographia, o meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões dever ser accrescentadas como informações suplementares e comparativas” (CARVALHO, 1925, p. 06).

Nesse mesmo sentido, Pierre Monbeig elucidou que:

Os sábios brasileiros não ficaram insensíveis aos atrativos da geografia. De trinta anos para cá, as pesquisas geográficas e o ensino da geografia conquistaram, progressivamente, direitos de cidadania. De um modo geral, o iniciador deste movimento foi o professor C. M. Delgado de Carvalho, que inaugurou estes trabalhos com um livro publicado em francês sobre o Brasil meridional, no qual se sente uma inspiração geográfica. Mais tarde, Delgado de Carvalho contribuiu para vulgarizar as concepções modernas da geografia entre as pessoas cultas, e, sobretudo, nos meios escolares, com a brochura destinada ao ensino da geografia, *Corografia do Distrito Federal*. Mais importantes do que este são as publicações sobre o clima do Brasil, conferências sobre a fisiografia do Brasil, e, finalmente, livros escolares de geografia nacional e geografia geral. Ainda atualmente Delgado de Carvalho está à testa do movimento geográfico do seu país. Os geógrafos muito lhe devem e sua influência não cessa de ser benéfica (MONBEIG, 1998, p. 482).

No relato de Maria Yedda Linhares, há um grande destaque ao Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, intitulado-o como “um catedrático diferente” (LINHARES, 2001, p. 21). Como Linhares mesmo pontua, Delgado de Carvalho era francês de nascimento e de formação, apresentou a tese *Le Brèsil Méridional*, à École Libre des Sciences Politiques de Leroy Beaulieu e, por meio desse trabalho, iniciou a Geografia Moderna no Brasil. Além da obra supracitada, também escreveu o primeiro Tratado sobre Meteorologia do Brasil, escrito em Londres, na língua francesa, durante a Primeira Guerra Mundial, época em que trabalhou como meteorologista.

Ao fim da Primeira Guerra Mundial, Delgado de Carvalho resolver vir para o Brasil, uma vez que possuía afinidades identitárias e havia casado com uma brasileira. Foi

correspondente do Jornal do Comércio e, em seguida, ingressou no Colégio Pedro II como professor catedrático de Inglês, mas também fundou a cadeira de Sociologia, ciência ainda muito desconhecida no país. Linhares (2001) também enfatiza que Delgado de Carvalho foi um dos grandes responsáveis pela difusão dos preceitos da Escola Nova, uma vez que ele já conhecia o movimento que essa ideologia levou a França a universalizar a escola republicana.

Além disso, Linhares menciona que os seus livros didáticos eram “bons manuais inspirados na metodologia francesa [...]. Com ele aprendi a economia de palavras na escrita, assim como havia dominado certas técnicas de evitar o advérbio, controlar bem o adjetivo e não empregar palavras difíceis” (LINHARES, 2001, p. 22). Linhares (2001, p. 23) continua: “Com Delgado de Carvalho, aprendi a ser tolerante, creio eu, e a usar uma certa dose de ironia ao me defrontar com a arrogância do interlocutor”. Carvalho (1925) também foi destaque no campo da Geografia por conta de seus trabalhos acerca da metodologia de ensino, que contribuíram para reformar essa disciplina escolar.

Dentro desse contexto, o próprio Delgado de Carvalho, em sua obra *Methodologia do Ensino de Geographia*, de 1925, destacou acerca do livro didático:

O compêndio moderno deve ser claro, conciso, sugestivo e fornecer suficientemente material de estudo para despertar no estudante o desejo de procurar mais ainda. O compendio deve ser exacto, ao par dos progressos scientificos da geographia, das descobertas, das innovações e mudanças. Por isso mesmo, deve ser um livro de recente edição: não há nada que envelheça mais rapidamente do que um livro de geographia, é quasi como um anuário. Um compendio não deve ser nem volumoso, nem encyclopedico. O autor deve ter-se resignado a omitir muita coisa, a sacrificar muitos detalhes, para deter-se em outros pontos, especialmente nos “proto-typos” do ensino geográfico [...]. (CARVALHO, 1925, p. 116).

Parte da inspiração de Delgado de Carvalho em relação ao livro didático veio de F. K. Branom, intelectual americano, que tinha a concepção de que um professor hábil podia utilizar o livro didático como um instrumento, uma fonte de informação, uma inspiração, um estímulo, um guia ou, ainda, um intérprete das leis (CARVALHO, 1925, p. 114). Assim, Delgado de Carvalho considerava os manuais escolares necessários e indispensáveis no ensino secundário, chegando a expressar que “o papel do mestre é o de prender pouco a pouco o alumno ao compendio, dando-lhe confiança em si mesmo para consultá-lo e buscar nelle as suas opiniões [...] O alumno [...] passa a depender do compêndio, logo que delle se sabe utilizar intelligentemente” (CARVALHO, 1925, p. 116)

Nesse sentido, Andrade (1989) contribui para compreendermos melhor o movimento feito por Delgado de Carvalho em relação a desenvolver no Brasil estudos que auxiliaram a modernizar a Geografia:

Nos primeiros anos do século XX, surgiriam no Brasil trabalhos de alto interesse geográfico, embora não metodologicamente geográficos, só com Delgado de Carvalho, nascido e formado na França – convém salientar que ele não era geógrafo de formação, mas diplomado em Ciência Política -, é que se iniciaria a implantação do pensamento geográfico científico no país. Impressionado com a extensão territorial do Brasil, com o fato de grande parte do espaço brasileiro se encontra ainda desocupado ou em processo de ocupação [...] partiu o mestre franco-brasileiro para escrever uma fisiografia do Brasil, um estudo sobre o Brasil meridional e um pequeno trabalho de metodologia do conhecimento geográfico. Iniciava-se o pensamento geográfico no Brasil, profundamente marcado pela influência da escola francesa, embora lutando com condições bem diversas, de vez que não se dispunha de um conhecimento da realidade brasileira ao nível de conhecimento da realidade francesa, de dados básicos sobre condições naturais e sociais, de informações estatísticas, etc. Além disto, sendo a Geografia apenas uma matéria ensinada no nível secundário e que ainda não adquirira o prestígio de cátedra universitária, era ela colocada em segundo plano, dificultando o acesso aos meios necessários às pesquisas. Daí resumir-se, até então, a um catálogo de nomes de lugares e de localizações de montes, de rios e de cidades (ANDRADE, 1989, p. 128-9).

O reconhecimento sobre as metodologias para o ensino de Geografia rendeu reconhecimento e elogios ao professor Delgado de Carvalho desde seus primeiros anos no Brasil. Como podemos ver no trecho a seguir, J. O. Orlandi, na revista *Geografia*, de 1936, publicada pela Associação de Geógrafos Brasileiros, relatou um discurso proferido por Pierre Monbeig: “Aproveitou a oportunidade para render justiça a Delgado de Carvalho que iniciou no campo pedagógico da Geografia no Brasil uma nova fase” (ORLANDI, 2012, p. 40).

Azambuja (2014) destaca que o livro *A Geografia do Brasil*, de Delgado de Carvalho, cuja primeira edição data de 1913, é uma referência para a Geografia escolar brasileira. E que em sua quarta edição (1928) o próprio autor expos em nota que “Pela primeira vez passará a Geografia do Brasil a formar um único volume” (CARVALHO, 1928 *apud* AZAMBUJA, 2014, p. 13). O que nos evidencia que Delgado de Carvalho não só propôs novas metodologias para o ensino de Geografia, mas também novo formato das obras didáticas para a disciplina escolar supracitada.

Abaixo segue um trecho da obra *Geographia do Brasil* (1913), de Delgado de Carvalho, no qual o autor pontua que:

É, pois, mais que necessário abolirmos no ensino de *Geographia practica* tudo quanto nomenclatura, tudo quanto é puramente mnemônico para ‘so encarar o factos em marcha pode-se dizer, e no seu respectivo lugar. É útil afastar-se, de vez em quando, do quadro habitual das concepções geographicas tradicionaes. Até hoje no nosso ensino, toda idea nova, todo progresso geographico da sciencia geographica entre nós, tem sido sacrificado aos moldes antigos, tem sido apresentado num quadro archaico: os espíritos não são levados a ver a *Geographia* tal como ela é (CARVALHO, 1913, p. 05).

A tentativa do Professor Delgado de Carvalho e outros intelectuais em reformular o ensino da disciplina de Geografia foi para combater o ensino da disciplina esvaziada de relação

com a realidade, no qual a memorização era o meio utilizado para decorar os nomes de rios, países, capitais etc. Abaixo segue o relato da Professora Myriam de Sousa, docente da Escola Primária de Ponta Grossa, no Paraná. O trecho abaixo foi fruto da comunicação apresentada pela referida professora na I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Curitiba, em 1927 e promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no qual a autora destacou que o ensino da disciplina foi proferida dando ênfase aos países europeus e norte-americano, logo não tendo muito acesso aos conhecimentos de sua própria realidade, isto é, de seu país, estado e cidade:

Nascida em um estado do norte do País, fui aos sete anos matriculada em uma escola pública em que a professora me ensinou as primeiras letras, deu-me noções de história pátria e de Geografia. Nesta matéria, em vez de iniciar o estudo pelo Brasil, para que se formasse em meu espírito a imagem de sua grandeza e valor, fui obrigada a decorar os rios, a flora, a fauna, as montanhas e as riquezas da Europa. Seus diversos países e cidades, com suas indústrias e belezas, surgiram ante meu espírito infantil como países maravilhosos, que minha imaginação complicava cada vez mais e dilatava a minha veneração e estima. Fez-se, então, em meu espírito, a comparação das maravilhas que idealizava com as coisas que via em minha cidade natal; era-me triste observar a pequenez da cidade em que nasci. Depois, passei para um colégio particular, dirigido por professores norte-americanos, onde o ensino de Geografia se limitava aos países da América, evidenciando-se o estudo minucioso dos Estados Unidos de que tanto orgulhavam os nossos mestres. O resultado não se fez esperar: a minha admiração ao país dos dólares cresceu e tomou vulto, e até nas asperezas de sua língua eu encontrava alguma coisa encantadora que me deliciava o ouvido. Ora, o espírito infantil é volúvel e deixa-se levar pela imaginação, que é, nessa idade, ardente e criadora. Eu tinha então doze anos, e do meu Brasil e de suas riquezas e cidades nada sabia, pois, até mesmo em assuntos de História eu estudara nas os fatos que enalteciam o valor do elemento estrangeiro em nossa terra (SOUSA, 1997, p. 208).

Para combater esse tipo de ensino, Delgado de Carvalho imprimiu novas formas de se escrever obras didáticas que visavam o ensino de Geografia nas quais, inclusive, expunha estudos regionais do Brasil. Azambuja (2014) mais uma vez colabora expondo que:

O modelo de análise geográfica e ou de tematização, contido nesta obra,⁶⁸ é assumido ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e, por consequência, para a elaboração dos manuais didáticos. Consta de uma primeira parte geral ou da Geografia Geral do Brasil, e de uma segunda parte, com a Geografia Regional do Brasil (AZAMBUJA, 2014, p. 13).

Apesar dos elogios proferidos às obras do educador Carlos Miguel Delgado de Carvalho, os seus livros didáticos não eram os mais consumidos no Rio de Janeiro nas décadas de 1910 e 1920. O Professor e, posteriormente, Diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Mário Vasconcelos da Veiga Cabral, tinha mais adesão de suas obras didáticas no período, com larga produção e consumo de seus livros, nos quais eram embasados em uma Geografia Tradicional.

⁶⁸ Referindo-se à obra *A Geografia do Brasil*.

José Veríssimo em seu texto “A Geografia no Brasil”, sétimo capítulo do primeiro volume da coletânea *As Ciências no Brasil*, dirigida por Fernando de Azevedo, explicita que antes da difusão das ideias de Delgado de Carvalho, apenas poucas iniciativas foram plausíveis para tornar o ensino de Geografia menos enfadonho e os livros didáticos menos medíocres. Cita apenas como boas obras didáticas os livros dos educadores Temístocles Sávio, docente do Colégio Militar, e Homem de Melo, mas que nem sempre tiveram boa acolhida por parte dos professores, sobretudo por aqueles que possuíam uma formação deficitária e acabavam por reproduzir uma Geografia calcada em métodos pedagógicos antiquados.

Veríssimo também destaca a obra *Geografia do Brasil*, Tomo I, Geografia Geral, de Delgado de Carvalho, publicado em 1913, como uma boa obra didática, na qual o autor tentava desenvolver um trabalho realmente didático, na perspectiva do que vinha sendo desenvolvido em França, mas que no Brasil, infelizmente, não teve boa aceitação por parte do professorado (VERÍSSIMO, s/d, p. 383).

Sobre essa questão, mais uma vez o Professor José Veríssimo em entrevista ao *Jornal A Manhã*, do Rio de Janeiro, de 14 de março de 1942, pontuou que:

A orientação moderna do Brasil deve-se inegavelmente, ao Professor Delgado de Carvalho e também ao Professor Everaldo Backeuser, tendo sido os seus programas de ensino sendo organizados pelos Drs. Raja Gabaglia e Silvestre, catedráticos do Pedro II. O ensaio moderno tropeçou em grandes dificuldades porque o professorado não estava preparado para a sua prática, embora houvesse exceções admiráveis, entre os quais Abel Pinto, Figueira de Almeida, Afonso Várzea, etc. Há o problema do livro didático, que não deve ser seriado e deve estar sob o controle de uma comissão oficial que verifique a autenticidade e a exatidão dos dados referentes ao país. O nosso livro didático [...] não pode apresentar uma feição análoga à dos livros europeus e americanos, porquanto esses livros são ricos em gravuras e esquemas, o que entre nós encarece extraordinariamente o preço do livro. A falta de atlas a preços módicos, e bem feitos, é outro problema, para o qual aguardamos a solução do Instituto de Geografia e Estatística. A Faculdade de Filosofia não pode resolver o problema de bons professores de Geografia com a rapidez que seria de desejar [...]. A questão não é apenas de estudo, é a aplicação consciente e eficiente dos princípios metodológicos e pedagógicos, que não podem ser feitos sem algum tempo de prática (VERÍSSIMO, 1942).⁶⁹

Apesar do exposto, José Veríssimo destacou que a obra *Geographia do Brasil* (1913), de Delgado de Carvalho, apresentava um poder de síntese e clareza surpreendentes e destacou que “até os dias atuais, esse pequeno trabalho geográfico de Delgado de Carvalho constitui o texto de ensino melhor urgido e escrito para os estudantes brasileiros” (VERÍSSIMO, s/d, p. 383).

⁶⁹ Entrevista concedida ao *Jornal A Manhã*, em 14 de março de 1942.

Delgado de Carvalho foi incansável no processo de modernização do ensino de Geografia e da educação propriamente dita. Sua atuação no Conselho Nacional de Geografia (CNG) foi profícua para que pudesse produzir textos e estabelecer relações mais voltadas para o campo da Geografia. Entre os anos 40 e 50 publicou constantemente na Revista Brasileira de Geografia e no Boletim Geográfico, produção intelectual mais voltada para os estudos da Geografia do Brasil e Metodologia da Geografia. Na análise de Machado (2009), ela conclui que “embora não atuando diretamente com a Geografia universitária, sua associação ao CNG permitiu estabelecer vínculos entre a Universidade e o IBGE, possibilitando a realização de cursos de férias de Geografia do Brasil [...]. (MACHADO, 2009, p. 122-3).

Abaixo segue um recorte do Jornal *A Noite*, do Rio de Janeiro, de 1945, no qual demonstra uma ação do Conselho Nacional de Estatística, em que o Professor Delgado de Carvalho proferiu um curso de aperfeiçoamento para os professores embasado nos “métodos modernos do ensino de Geografia”.

Recorte de Periódico 6 – Notícia do Curso de Aperfeiçoamento para professores do C.N.E.

OS METODOS MODERNOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Instalado o curso de aperfeiçoamento para professores, de iniciativa do C. N. E.



Por iniciativa do Conselho Nacional de Geografia e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro instalou-se hoje o Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Geografia, sob a presidência do embaixador José Carlos de Macedo Soares. O curso tem por finalidade adaptar os professores secundários ao ensino de geografia, ministrado no ciclo colegial do curso ginásial, pondo-os a par dos métodos modernos do ensino da geografia. Nele estão inscritos cerca de 70 professores, não

só do Rio como dos Estados, devendo ter a duração provisória de dez dias e estando em estudo a sua criação definitiva.

A aula inaugural teve lugar na manhã de hoje, no edifício do Silogeu Brasileiro, ministrada pelo embaixador José Carlos de Macedo Soares, presidente da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. Em seguida pronunciou uma conferência o professor Delgado de Carvalho, sobre o tema "Retrato físico e humano da Inglaterra" (

Fonte: A Noite (RJ), 1945, Edição 11980. Hemeroteca Digital da BN.

Cabe ressaltar que o prestígio de Delgado de Carvalho era tão grande que além dessa conferência noticiada pelo jornal, Delgado de Carvalho também proferiu a conferência de inauguração do curso de aperfeiçoamento de professores de Geografia de nível secundário, intitulada "Geografia Humana". Além disso, também ministrou outras conferências no mesmo curso: "A didática da Geografia", "O ensino das unidades", "Seminário sobre a didática de

Geografia”.⁷⁰ Além de Delgado de Carvalho, ministraram conferências, dentre outros, os professores Everaldo Beckheuser e Fernando Raja Gabaglia.

Nos próprios anos de 1930 a compreensão e a transição para a concepção da Geografia Moderna começaram a ser mais aceita nos meios escolares, muito amparada pelas instituições criadas recentemente, como a Universidade do Distrito Federal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Universidade do Brasil e, sobretudo, nos cursos destinados à formação de professores. Logo, dos anos de 1930 aos anos de 1950, houve o predomínio da Geografia Moderna, coincidindo com a expansão do ensino público e a implantação de reformas educacionais em âmbito nacional.

Ao encontro dessa discussão, Antunes (2008, p. 44) pontuou que:

Embora seja inegável que, com a criação dos cursos universitários, a Geografia tenha atingido um novo patamar em seu processo de desenvolvimento no Brasil, fixar exclusivamente seu nascimento em meados da década de 1930 acaba por encobrir a importância do ensino de Geografia nas escolas e o papel que vinha desempenhando alguns professores, como, por exemplo, já há 25 anos - Carlos Delgado de Carvalho, com um trabalho consistente sobre ensino de Geografia, que amparado na distribuição dos conteúdos desta disciplina fundamentados em métodos de pesquisa e ensino no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, fazia críticas a forma como esse conteúdo era ensinado.

Cabe ressaltar que na sua obra *Methodologia do Ensino de Geographia*, de 1925, Delgado de Carvalho dedicou o Capítulo V à “Geographia na Escola Normal”. Isto é, antes da criação das universidades no Brasil, Carvalho já pensava a formação de professores e já considerava que a formação de professores era um aliado para a construção da educação nacional. Nas palavras de Delgado de Carvalho:

É por intermédio de um curso deste gênero que pode ser executada uma inovação qualquer de programmas ou de methodos. É o meio pelo qual uma administração pode facilmente amoldar uma geração, orientar um ensino, unificá-lo, nacionalizá-lo segundo as necessidades e os interesses do país. [...]; de fato, é suficiente uma geração de mestres, seguindo uma orientação bem clara e decidida na formação profissional, para transformar em pouco em pouco tempo um país. [...] No ensino da geographia, é decisiva a ação da administração, pois representa esta disciplina um dos esteios da nacionalidade [...] (CARVALHO, 1925, p. 40).

Cabe ressaltar que Delgado de Carvalho foi professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, de certo modo, pode pôr em prática parte do que já vinha difundindo por meio de seus livros. Nesse sentido, elucidou que “[...] é indispensável que a Escola Normal ministre a suprema ciência: o patriotismo esclarecido e forte, haurido em fontes fidedignas” (CARVALHO, 1925, p. 41). No entanto, Delgado de Carvalho também expressou que não cabia à Escola Normal a formação de geógrafos, mas que poderia instrumentalizar os professores e

⁷⁰ *Revista Brasileira de Geografia*, abril-junho de 1945, p. 163.

as professoras primárias nos primeiros passos da compreensão da Geografia pelos discentes (o que na atualidade chamaríamos de alfabetização geográfica).

Fotografia 4 – Ficha funcional do Professor Carlos Miguel Delgado do Carvalho, como Professor Catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na qual ministrava a cadeira de Sociologia Educacional, aposentando-se em 1956. (frente e verso)

CARLOS DELGADO DE CARVALHO
 CARGO ATUAL: Prof. Cat. de C. Normal P. Q. QP Matr. 53 716 Ref. 152
 INGRESSO NA P. D. F.

NACIONALIDADE: Brasileira (Naturalizado)
 Data e lugar do Nascimento: 10/4/1884 Paris

ESTADO CIVIL: Casado
 Nome do cônjuge: Vera Roxo de Carvalho

Filiação { paterna: Carlos Dias Delgado de Carvalho
 materna: Lydia Tourinho de Carvalho

Título Eleitoral: 3315 *Setor 5º Zona - Titulo emitido em 4.3.33* Cart. Militar
 Dipl. pelas Escolas:

Reg. no M. de Educ. *Sociologia Educacional no curso normal*
 Residência: R. Siqueira Campos 7 ap. 1101 Tel. 37 9931

Instituto de Educação

CARLOS DELGADO DE CARVALHO Matr. 53 716

AUSÊNCIA DO PAÍS - Autorizado a ausentar-se do país por dois meses, sem prejuízo de seus vencimentos e tempo de serviço. D. Of. de 8/8/52.

APRESENTAÇÃO - Apresentou-se com o Mem. da Secretária Geral em 18/9/52. Mem. nº 23 038.

DESIGNAÇÃO - Designado pelo Sr. Secretário de Educação a Presidente da Comissão incumbida de estudar a reorganização do ensino normal. D. Oficial de 22/7/53.

NOMEAÇÃO - Nomeado, em comissão, Diretor do Departamento de História e Documentação. D. Of. de 24/7/53.

EXONERAÇÃO - Exonerado do cargo de Diretor do Dep. de H. e Documentação, por ato de 26-2-54 - D. Oficial de 27-2-54.

APRESENTAÇÃO - Apresentou-se com o "CP" em 17/3/54 por designação do Sr. Secretário de Educação ^{publicada} em D. Oficial de 16/3/54.

PADRÃO DE VENCIMENTOS - Foi-lhe concedido aumento quinquenal (4 cotas) a partir de 23/12/52, em cumprimento à sentença judicial - D. Of. de 2/12/54.

RETIFICAÇÃO NUMERO COTAS Foi retificado o número de cotas ~~XXXX~~ de 4 para 5, com validade a partir de 15/7/54 - D. Ofic. de 14/2/55.

APOSENTADORIA - Aposentado conforme publicado em D.O. de 10/3/56.

Fonte: Acervo CMEB/FAETEC – Instituto de Educação

Como podemos perceber, a partir de sua ficha funcional, o referido professor assumiu alguns cargos nos anos de 1950, coincidindo com os anos do segundo governo de Getúlio Vargas. No entanto, durante o primeiro governo Vargas, Delgado de Carvalho também assumiu muitas funções importantes no cenário educacional/institucional: em 1931, integrou o Conselho Nacional de Educação (Representante do Ensino Secundário Federal), assim como no Instituto de Pesquisas Educacionais (atual INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Em 1937, passou a integrar o Conselho Nacional de Geografia na posição de representante do Ministério da Educação e, em 1939, passou a compor a Comissão Nacional de Livros Didáticos, com o objetivo de avaliar os livros didáticos de Geografia e História, ao lado de Armando Pinna e Alonso de Oliveira, Jonathas Serrano e Padre Leonel Franca.⁷¹ Esses dois últimos cargos foram em pleno Estado Novo Vargas, demonstrando seu alinhamento com o governo vigente. Delgado também compôs o quadro de professores dos cursos de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Sua entrada na referida universidade se deu via pedido pessoal do Presidente Getúlio Vargas, inicialmente para a cadeira de Geografia do Brasil, mas depois passou a atuar mais no campo da História.⁷² Cabe mencionar que Delgado de Carvalho se destacou justamente por tentar aliar as vertentes científicas e políticas e um exemplo disso foi o projeto de renovação da disciplina Geografia no ambiente escolar (PEREIRA; ZUSMAN, 2000).

Além disso, Delgado de Carvalho foi fundador da Associação Brasileira de Educação, em 1924; membro da Associação de Geógrafos Brasileiros; membro da Sociedade Brasileira de Geografia, em 1931; Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Cultura, em 1935; Professor do Instituto de Educação; Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, a partir de 1931; professor da Universidade do Distrito Federal; Diretor do Externato do Colégio Pedro II, nomeado por Getúlio Vargas, de 1930 a 1931 (inovou o ensino de Geografia e História com a montagem de laboratórios) e, por fim, foi membro da Comissão do Livro Didático, em 1939, sendo nomeado pelo próprio Presidente Getúlio Vargas.⁷³

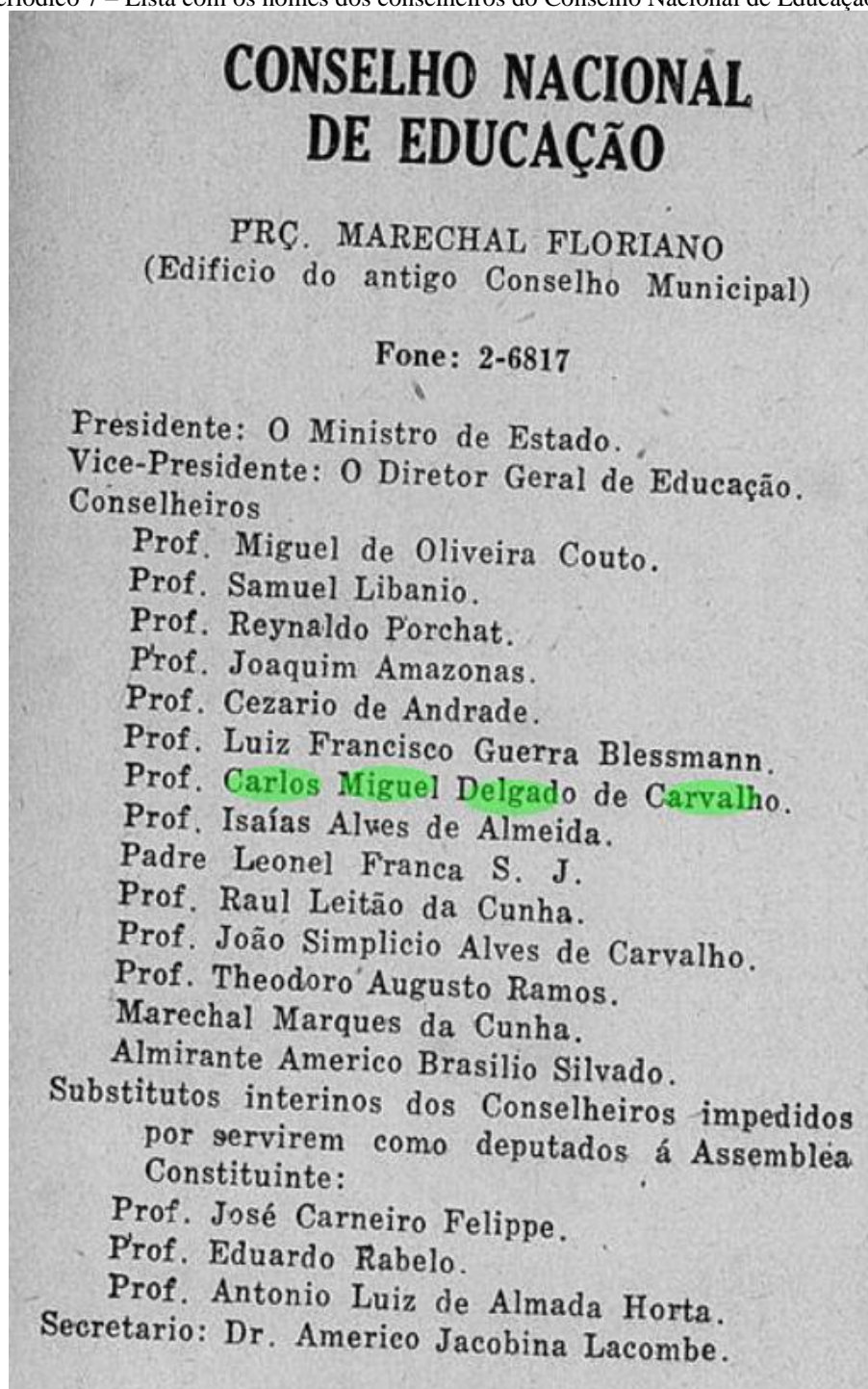
Abaixo segue o recorte do Almanak Laemmert, de 1934, no qual demonstra a lista com os nomes dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.

⁷¹ FERREIRA, 2008, p. 62-77.

⁷² SCHWARTZMAN, Simon et al., 2000, p. 233 *apud* MACHADO, 2009, p. 122.

⁷³ ANDRADE, 2013.

Recorte de Periódico 7 – Lista com os nomes dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE).



Fonte: Almanak Laemmert, 1934, Edição 90. Hemeroteca Digital da BN.

No cenário educacional, Delgado de Carvalho se demonstrava influente em diversas disciplinas, entre eles Francês, Inglês, Geografia e Sociologia. Abaixo, segue a imagem em que aparece o nome de Delgado de Carvalho como o responsável pelo Programa de Sociologia Educacional, no ano de 1937, para o Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal.

Fotografia 5 – Sumário dos Programas de Ensino e seus respectivos responsáveis. O Professor Delgado de Carvalho é apontado como o responsável pela cadeira de Sociologia Educacional.

Para a vida - a obra de J. P. C.
Recordação de
Spair Accioli Antunes
Rio, set - 14 - 1965

ARQUIVOS
 DO INSTITUTO
 DE EDUCAÇÃO

JE
49
9
modelo

SUMARIO:

O Instituto de Educação no ano de 1936 271
 LOURENÇO FILHO - A formação do professorado primário 283

PROGRAMAS DE ENSINO:

| | |
|--|-----|
| J. P. FONTENELLE - Biologia Educacional | 295 |
| LOURENÇO FILHO - Psicologia Educacional | 301 |
| DELGADO DE CARVALHO - Sociologia Educacional | 307 |
| DELGADO DE CARVALHO - História da Educação | 309 |
| AFRANIO PEIXOTO - Filosofia da Educação | 313 |
| ELVIRA NISYNSKA - Leitura e linguagem | 317 |
| ALFREDINA DE PAIVA - Cálculo | 323 |
| MARIA REIS CAMPOS - Estudos Sociais | 327 |
| F. VENANCIO FILHO - Ciências Naturais | 333 |
| ELVIRA NISYNSKA - Literatura Infantil | 337 |
| CEIÇÃO DE BARROS BARRETO - Música e Canto Orfeônico | 341 |
| LOIS MARIETA WILLIAMS - Educação Física, Recreação e Jogos | 345 |
| F. DE NERÊO SAMPAIO - Desenho e Artes Industriais | 349 |
| Prática de Ensino | 357 |

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO
 DISTRITO FEDERAL - RIO DE JANEIRO - BRASIL

VOL. I MARÇO 1937 N. 3

Fonte: CMEB/FAETEC - UDF/Instituto de Educação

Não é de se estranhar que os próprios livros de Delgado de Carvalho tenham sido objeto da Comissão Nacional do Livro Didático. “A partir de 1939, fez parte da Comissão do Livro Didático, quando teve oportunidade de implementar uma série de propostas no que se relacionava a uma política mais eficiente e nacional do livro didático no Brasil” (FERRAZ, 1995 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 41).

O Ministério da Educação recebeu da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático uma lista de livros inscritos até janeiro de 1941⁷⁴ (mas os processos datam dos anos de 1939 e 1940), para serem autorizados à utilização. De certa forma, isso demonstra a abrangência que tinham os livros didáticos de Delgado de Carvalho, uma vez que recebia a chancela do MEC, via CNLD. Conforme aponta o quadro a seguir, tal lista contava com seis obras de Delgado de Carvalho para o campo da Geografia:

Quadro 5 – Seção Didática D (Geografia), da CNLD.

| Título | Autor | Editor | Processo |
|----------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------|
| Geografia do Distrito Federal | Delgado de Carvalho | Livr. Francisco Alves | 37.767/40 |
| Geografia do Brasil | Delgado de Carvalho | Livr. Francisco Alves | 37.765/40 |
| Geografia Elementar | Delgado de Carvalho | Cia Melhoramentos de São Paulo | 1.400/39 |
| Geografia Humana | Delgado de Carvalho | Cia Editora Nacional | 35.049/40 |
| Metodologia do Ensino Geográfico | Delgado de Carvalho | Livr. Francisco Alves | 37.764/40 |
| Texto Atlas de Geografia | Delgado de Carvalho | Inst. Geográfico de (?) do Brasil. | 26.857/40 |

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC – RJ.⁷⁵

No entanto, o mais interessante que no ano de 1941 teve entrada de 131 livros para análise pela CNLD, mas apenas 9 foram avaliados e 6 estavam em processo de distribuição, justamente os de autoria de Delgado de Carvalho.

⁷⁴ Nesse mesmo ano o autor também tinha sob análise os livros didáticos *História da Civilização (Hist. Geral)*, da Livraria Francisco Alves, sob o processo nº 37.766/40; *Sociologia Aplicada*, Companhia Editora Nacional, processo nº 35.054/40 e *Sociologia Educacional*, da Companhia Editora Nacional, processo nº 37.297/40 *apud* FERREIRA, 2008, p. 104.

⁷⁵ Relação de obras didáticas de autoria dos membros da CNLD, a que se refere o ofício n. 16 da Secretaria. Arquivo Gustavo Capanema, GCg 38.01.06, pasta IV, ft. 833/2; 834/1; 834/2; CPDOC – FGV – RJ. *Apud* FERREIRA, 2008, p. 104.

Quadro 6 – Livros para análise da CNLD, em 1941.

| Disciplina | Livros entrados | Examinados | Em andamento |
|--------------------|------------------------|-------------------|---------------------|
| Geografia | 102 | 9 | 6 |
| Corografia | 15 | 0 | 0 |
| Geofísica | 2 | 0 | 0 |
| Cosmografia | 12 | 0 | 0 |
| Total | 131 | 9 | 6 |

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC – FGV- RJ.⁷⁶

Em 1944 os livros didáticos de Geografia recomendados pela CNLD eram todos mais uma vez do Professor Delgado de Carvalho (além de um livro de Sociologia)⁷⁷:

Quadro 7 – Seção Didática D (Geografia), do CNLD.

| Título | Autor | Processo |
|---|---------------------|-----------------|
| Exercícios Práticos de Geografia | Delgado de Carvalho | 52.676/41 |
| Geografia Regional do Brasil (4º série ginásial) | Delgado de Carvalho | 83.653/44 |
| Geografia Física e Humana | Delgado de Carvalho | 83.659/44 |
| Geografia dos Continentes (2º série) | Delgado de Carvalho | 83.660/44 |

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC – RJ.⁷⁸

Interessante também é confrontar essa influência de Delgado de Carvalho no meio editorial dos livros didáticos com o que afirmou em seu livro *Methodologia do Ensino de Geographia*, de 1925, isto é, anterior à implantação e sua participação na CNLD: “meus senhores, sou suspeito para continuar a fazer crítica que refletem os nossos compêndios de Geographia porque sou produtor de compêndios” (CARVALHO, 1925, p. 04).

⁷⁶ Apud FERREIRA, 2008, p. 80.

⁷⁷ “Práticas de Sociologia”, processo nº 3.938/41. Apud FERREIRA, 2008, p. 110.

⁷⁸ Lista dos livros de autoria dos membros da CNLD enviada ao Ministro pela secretaria da CNLD, em abril de 1944. Arquivo Gustavo Capanema, GCg 38.01.06, pasta V, ft. 969/1; 969/2; 970/1; CPDOC – FGV – RJ. Apud FERREIRA, 2008, p. 110.

Perante o exposto, podemos constatar que Delgado de Carvalho, junto com outros intelectuais influentes na ciência Geográfica foram:

Protagonistas que construíram e deram vida e energia aos ambientes institucionais onde circulavam os estudos geográficos, políticos, militares, educacionais, no coração do Estado brasileiro (Conselho Nacional de Geografia, IBGE, Universidade do Brasil, Colégio Pedro II, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Sociedade Geográfica do RJ, ministérios, etc.). Era a Geografia com preocupações de ordem estatal, territorial, educacional (BARROS, 2008, p. 328).

Como exposto acima, podemos perceber que Delgado de Carvalho foi muito influente nas instituições científicas, políticas e educacionais. Assim, contribuiu para a ideia de consolidação do Estado Nacional Brasileiro desde a década de 20, uma vez que auxiliou com estudos e difundiu valores pátrios por meio de suas obras didáticas e acadêmicas. Um dos temas que mais contribuíram para o “ensino da geografia pátria” (PEREIRA; ZUSMAN, 2000) foi o discurso científico da região natural, pois “a diversidade representada pelas regiões naturais só adquire sentido se estão elas submetidas a um todo reforçando a ideia de uma unidade nacional [...]” (PEREIRA; ZUSMAN, 2000, p. 59-60, grifo do autor). Assim, o ensino da disciplina escolar Geografia passou a difundir uma representação patriótica, a desenvolver a ideia de unidade nacional e contribuiu para a legitimação de um discurso sobre o território e nação brasileira.

No campo da educação, Veríssimo (s/d) destacou que a conjuntura dos anos trinta foi propícia para ocorrer uma reforma “radical” no ensino secundário, sobretudo pela implantação do ensino superior no país. E destaca a atuação de Delgado de Carvalho como primordial para se instituir o ensino moderno da disciplina de Geografia:

Através de livros, conferências, artigos, entrevistas orais, cursos, conseguiu finalmente esse ilustre brasileiro fazer valer o acerto de suas opiniões e a vantagem, para melhor conhecimento do Brasil, do emprego de métodos que aprendera na Europa e observara em diferentes países. [...] a sua “Geografia do Brasil” e, sobretudo, a sua “Metodologia do Ensino Geográfico” (1925) marcaram o início de uma nova e promissora época para o ensino de Geografia, particularmente em grau secundário (VERÍSSIMO, s/d. p. 383).

No entanto, assim como Delgado de Carvalho, outros teóricos já pensavam sobre a necessidade de se repensar a disciplina Geografia. Na I Conferência Nacional de Educação, ocorrido em Curitiba, em 1927, dois trabalhos foram apresentados com esse intuito. São eles: “O Brasil carece da difusão do ensino popular da Geografia”, de Isaura Sydney Gasparíni e “O Ensino da Geografia – Necessidade de uma reforma de programas e métodos”, de Renato Jardim.

A autora Isaura Gasparíni expôs que a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro já promovia cursos de formação para professores, mas salientou que a referida instituição não possuía meios financeiros para manter cursos populares. Como medidas de difundir o ensino popular de Geografia, apresentou os seguintes meios: preparar professores primários; promover conferências; organizar lições em linguagem popular, que serão impressas e espalhadas pelo país inteiro; realizar expedições através do território nacional; manter uma empresa de filmes do natural e intensa e extensa divulgação dos trabalhos pela imprensa.⁷⁹ Cabe salientar que a difusão do “ensino popular da Geografia” visava, sobretudo, incutir ideias patrióticas e de progresso.

O autor Renato Jardim expôs que o que era ensinado nas salas de aulas no Brasil não se tratava de Geografia. Pontuou que apesar de alguns esforços, “a concepção da ciência geográfica continuava com atraso de meio século”.⁸⁰ Ressaltou, acima de outros elementos, o atraso nos programas escolares, nos métodos de ensino e os compêndios que, conseqüentemente, eram moldados por esses programas e métodos. Deste modo, Jardim salientou a urgência em reformar a disciplina de Geografia, sobretudo no que diz respeito à orientação de programas, no processo didático, no uso de recursos didático/pedagógico, na elaboração dos manuais escolares e no “ensino livresco”, isto é, no mau uso dos compêndios por parte dos professores. Jardim foi enfático ao dizer sobre o ensino enfadonho que era ministrado:

É conhecido o desprezo que entre nós existe pela Geografia como disciplina escolar, e é esse desprezo explicável, senão justificável. Cada brasileiro não analfabeto teve o sofrero ensino da Geografia nos bancos escolares. Enfartou-se da massa indigesta de nomes rebarbativos e de indigestas definições. Ficou-lhe da Geografia o conseqüente enjoo pelo restante da vida e uma falsa noção do objeto que ela estuda (JARDIM, 1997, p. 389).

Apesar de outros atores terem contribuído para se modernizar o ensino da Geografia, sem dúvida Delgado de Carvalho foi um dos mais influentes. Seus livros didáticos foram importantes pelo caráter científico, pelas práticas pedagógicas e relação método-conteúdo que tentou incutir à disciplina de Geografia.

Como bem expõem Dib, Neto e Rosamilha (1974):

Carlos Delgado de Carvalho é indiscutivelmente o pioneiro na renovação do livro brasileiro de Geografia para as escolas. Sua Geografia do Brasil marca o início de um trabalho fecundo e vigoroso de transformação da literatura didática, no qual tanto o

⁷⁹ In: COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência Nacional de Educação, Brasília: INEP, 1997, p. 45.

⁸⁰ In: COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência Nacional de Educação, Brasília: INEP, 1997, p. 388.

rigor conceitual como a preocupação com a análise de relações causais representam orientações totalmente distintas daquelas que predominavam nos livros publicados até a década de 1910-19 [...]. Escritos com inteligência, erudição, clareza e completo conhecimento do estado da Geografia na época, esses compêndios revelam cuidados didáticos não existentes em obras congêneres [...] No período que medeia entre as duas guerras mundiais, Carvalho imprimiu uma nova orientação ao ensino de Geografia e ao livro didático. Mas a preferência do professorado, aparentemente, parece ter favorecido os livros de tipo tradicional ou as obras que, apesar de conterem inovações, mais se assemelhavam a estes, como, por exemplo, os compêndios de Mário Vasconcellos da Veiga Cabral, professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. (DIB; NETO; ROSAMILHA, 1974, p. 131-2).

Cabe ressaltar que Delgado de Carvalho tinha profunda relação com o Estado o que, de certo modo, ajudou na modernização do ensino da Geografia, assim como de inculcar ideias relevantes acerca do Estado Nacional. Carvalho bem sabia que as disciplinas de História e Geografia eram propícias para difundir o nacionalismo entre as crianças, adolescentes e jovens, pois já possuía certo conhecimento sobre a construção e consolidação de alguns Estados-nações Europeus.

E, a partir de suas experiências prévias, em seu livro *Methodologia do Ensino de Geografia*, de 1925, salientou que a História e a Geografia eram interdependentes:

[...] Ora, é a mais banal das verdades dizer que não há geographia sem historia, nem historia sem geographia: são dois ramos de conhecimentos, actualmente admitidos como interdependentes, apesar de que o geographo e o historiador são duas personalidades que perdem ambas em ser fundidas em um só indivíduo. As relações íntimas que existem entre a História e a Geographia assumem, no ensino, pelo menos duas modalidades distintas: a História da Geographia e a Geographia histórica (CARVALHO, 1925, p. 28-9).

Sobre suas referências no início do século XX, é inegável a sua estreita relação com a França, na qual se estende para o conhecimento do campo geográfico:

Primeiramente, permitam-me falar sobre recordações pessoais. De volta ao Brasil em 1908, encontrei em meu país uma situação interessante. Reconheci, à primeira vista, uma grande influência francesa em todos os meios sociais, influência esta que era sustentada por uma simpatia verdadeira. Muitas manifestações de cultura se faziam mesmo na língua francesa não somente essa influência do pensamento francês se manifestava na elite cultural, mas também nas classes profissionais. Havia, no entanto, já que vou falar de Geografia, uma certa ignorância da metodologia moderna do ensino geográfico. No ensino continuava-se na rotina, na França, no entanto, por essa época, já tinha passado o velho tempo em que aprender Geografia era decorar nomenclatura; VIDAL DE LA BLACHE⁸¹ já havia modernizado a Geografia. Todavia, PIERRE DENIS já possuía aqui certo número de leitores e já se iniciava a longa campanha em favor da modernização do ensino da Geografia. Um dos inspiradores dessa corrente foi o Professor RAJA GABAGLIA, aqui presente. Hoje, pode-se dizer que vencemos essa etapa, às vezes com muitas dificuldades. Assim, a divisão racional do país em regiões, levou aproximadamente trinta anos para ser obtida, mas foi por fim adotada oficialmente. Muito contribuiu para esse

⁸¹ Destaques do autor.

desenvolvimento dos estudos geográficos entre nós o contacto pessoal que se vem processando desde há quinze anos, entre os professores franceses e os nossos estudiosos da Geografia. Já citei PIERRE DENIS, citarei ainda PIERRE DEFFONTAINES e PIERRE MONBEIG. Os três lançaram as pedras sôbre as quais construimos nossa Geografia Humana. Agora, temos entre nós nosso caro amigo o Professor RUELLAN, infatigável no estudo do Brasil e que transmite o seu entusiasmo a seus alunos e alunas que o acompanham cantando, em suas excursões pelo interior. Só podemos desejar que êsse contacto cresça e continue sempre. (CARVALHO, 1945, p. 310).

Além de Delgado de Carvalho ter sido um renomado autor de livros didáticos, aponta outros materiais e métodos como indispensáveis para o estudo da Geografia:

O compendio é o guia, em geografia, mas o atlas é o vehiculo indispensável dos conhecimentos. Nelle devem ser referidos todos os factos e phenomenos estudados. É pelos sentidos que são apprehendidos os conhecimentos mais seguros. Dahi a necessidade de multiplicar os meios de documentação do estudo: cartas, gravuras, photographias, estereogrammas, objectos diversos de interesse geographico, o adiantamento do ensino está em razão directa dos progressos deste methodo da exposição. (CARVALHO *apud* ROCHA, 2000, p. 09).

Ainda, de acordo com Carvalho, havia quatro veículos ou agentes transmissores de conhecimentos geográficos: o texto (leitura do compêndio, exposição oral da aula), o atlas (leitura do atlas, consulta e localização junto ou complementar ao livro texto), a palavra do mestre (exposição oral, explicação do texto e questionamentos, comentários e dados complementares ao texto, leituras geográficas e orientação dos exercícios práticos) e a prática (exercícios cartográficos, exercícios estatísticos, diagramas, estudo da documentação fotográfica, dissertação geográficas, problema, experimentação, laboratórios de geografia, medições, observações, trabalhos de campo, etc.) (CARVALHO, 1925, p. 108-9).

Apesar de não pertencer ao recorte temporal dessa pesquisa, consideramos pertinente elucidar que, a partir dos anos de 1950, Delgado de Carvalho voltou-se para temas internacionais, nos quais difundiu tais ideias por meio de instituições como Conselho Nacional de Geografia (CNG) e no Instituto Rio Branco, no qual Delgado de Carvalho ministrava os cursos de História Diplomática Mundial e do Brasil. Tal mudança de perspectiva do nacional para o mundial pode ter sido motivada pelo fim da ditadura de Vargas (contexto nacional) e a Guerra Fria (contexto internacional), no qual as relações geopolíticas ficaram muito em voga.

Delgado de Carvalho, sem dúvida, foi um grande intelectual. Francês de nascimento trazia, obviamente, muito do conteúdo, método e forma do que conheceu em Geografia em seu país para as suas obras e, conseqüentemente, para a Geografia moderna brasileira. Assim, ajudou a difundir conhecimentos lablacheanos no Brasil, sobretudo em relação às análises regionais que consideram, basicamente, a leitura das paisagens e das formas de ocupação do solo.

Veríssimo (s/d) destacou as inovações didáticas nas obras de Delgado de Carvalho, tais como o uso de dados estatísticos, gráficos e fotografias, nas quais vinham sempre acompanhadas de comentários que reforçavam os textos didáticos. Além disso, destacou que fora Carvalho quem deu base para a divisão regional do país, na qual foi aprovada pelo Governo e referendada pelo também geógrafo Fábio de Macedo Soares, do Conselho Nacional de Geografia.

O recorte do jornal *O Imparcial*, do Rio de Janeiro, de 1941, demonstra que a proposta em uma nova divisão regional do país partiu do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que foi acatada pelo Conselho Nacional de Geografia (CNG) e que seria debatida com outros órgãos. Por fim, a proposta seguiria para a aprovação do Presidente Getúlio Vargas.

Recorte de Periódico 8 – Notícia de uma nova proposta de divisão regional do país partiu do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

Divisão do Brasil em cinco regiões geográficas

Adoptadas as sugestões do professor Delgado de Carvalho —

Acha-se em vias de completo solutionamento a questão da divisão do Brasil em regiões naturaes, assumpto que foi debatido pelo Conselho Nacional de Geographia.

Esse Conselho deliberou promover a adopção de uma divisão regional do país que, unica, seja utilizada em todos os sectores da administração publica. Como a repartição central do Conselho dispõe de uma secção de estudos geographicos, a ella ficou commettida a tarefa de tratar do assumpto. Na ultima sessão daquelle órgão, foi approved o parecer elaborado pelo professor Fabio Macedo Soares Guimarães. Segundo a divisão do professor Delgado de Carvalho, recommendada pelo Conselho, o Brasil se decompõe em cinco regiões:

1.^a Brasil Septentrional, comprehendendo: Territorio do Acre, Amazonas e Pará; 2.^a — Brasil norte oriental, comprehendendo: Maranhão, Piahy, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco e Alagoas; 3.^a — Brasil oriental, constituido de Sergipe, Bahia, Minas Geraes, Espirito Santo e Rio de Janeiro; 4.^a — Brasil meridional, comprehendendo: S. Paulo, Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul; 5.^a — Brasil central, comprehendendo: Mato Grosso e Goyaz.

Encerrados os estudos, vae iniciar-se uma phase de consulta e entendimentos com os demais órgãos da administração federal interessados para que em futuro proximo seja apresentada a divisão ao chefe do Governo.

er-3Cfirmaitet

O PORTO LIVRE DE VILLA BELLA

VAE SER ESTUDADA A SUA CONCESSÃO

O ministro da Fazenda, attendendo á solicitação constante do aviso n.º 41, de 29 de novembro passado, do Ministerio da Viação e Obras Publicas, resolveu designar o official administrativo, classe 24, do Quadro Supplemmentar desse Ministerio, Eugenio Augusto Pouchent, para integrar a commissão que se encarregará do estudo da concessão requerida por Charles Fraser Mackintosh, para installar e explorar um porto livre no municipio de Villa Bella, Ilha de São Sebastião, littoral norte do Estado de São Paulo, assini como armazens em uma ilha da bahia desta capital, como elemento subsidiario desse porto.

Associação Chimica do Brasil

COLLABORAÇÃO DAS INDUSTRIAS E OUTRAS ENTIDADES

Acompanhando a experienciã norte-

Sobre a Geografia Regional, Delgado de Carvalho tinha entre outras pretensões ajudar a desenvolver a ideia de Nação:

[...] é a geografia regional, viva e integrada, com propósitos e ideais, que revela a bela unidade da Nação. Feliz o mestre brasileiro, que sabe cativar a atenção, o interesse e a simpatia do seu jovem auditório com assuntos brasileiros. E não será com frases retumbantes, com retóricas e elogios ditirâmbicos que chegará a êste resultado; apenas com a descrição sincera de nosso Brasil com explicações simples, com o espetáculo de sua vida e o enunciar de suas legítimas aspirações. Mais do que em qualquer parte do programa, será na geografia regional do Brasil que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e mais empolgante para o seu coração. É um grande serviço de patriotismo e de fé que o Brasil espera de seus professores de Geografia: é tão belo e tão nobre o que êle espera de nós (CARVALHO, 1943, p. 10).

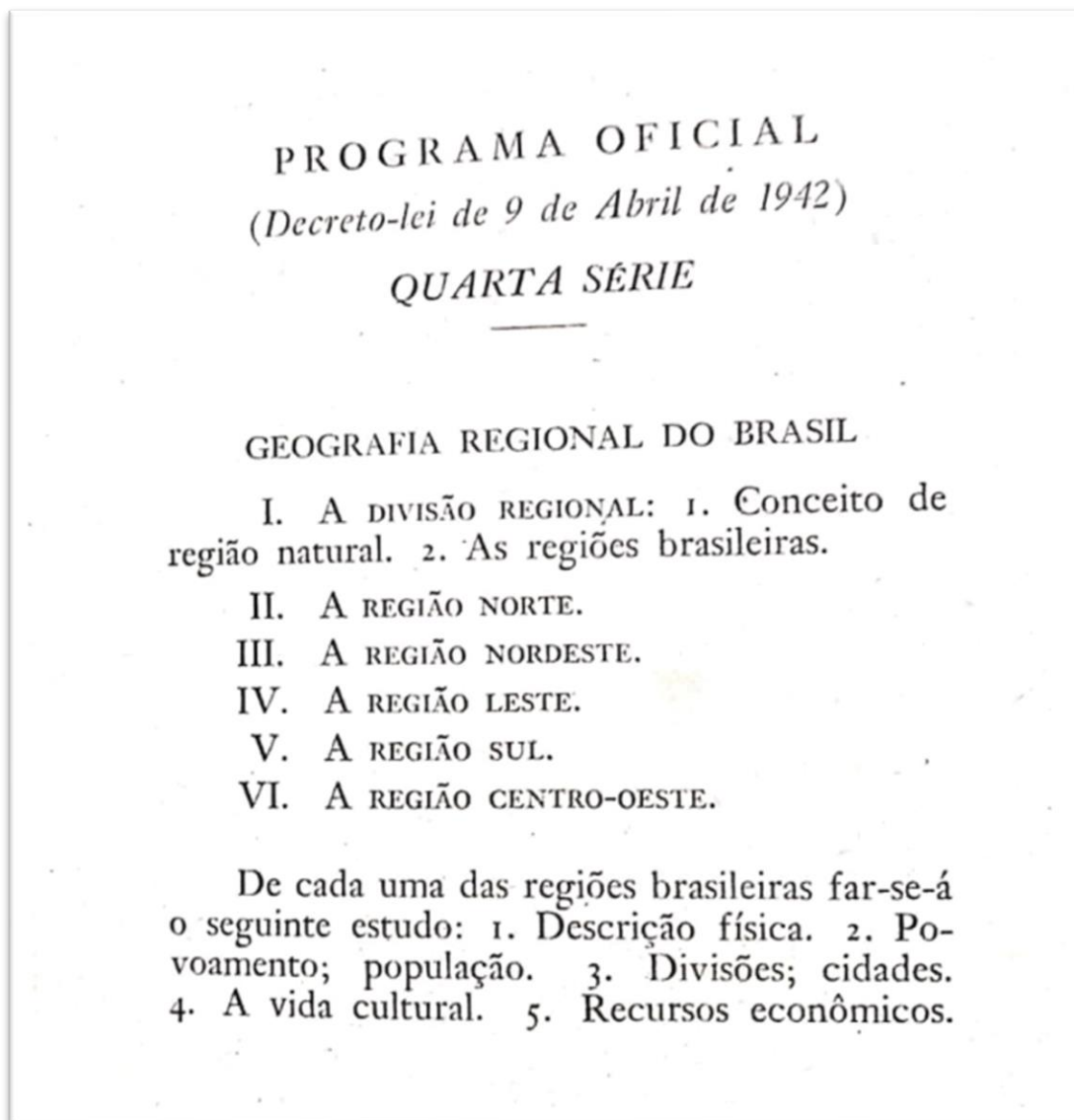
Assim, baseando-se em pressupostos da Escola Geográfica Francesa, Carvalho desenvolveu a partir da década de 1920 o ensino da Geografia pátria por meio dos estudos das regiões naturais brasileiras. Desta forma, tal disciplina estudava a relação homem-meio. Isto é, estudava os fenômenos naturais, mas que incorporavam o homem como um elemento essencial para o desenvolvimento desses estudos. Em outras palavras, pressupunha-se uma inter-relação, uma interação entre o meio físico e o homem.

4.3 Os livros didáticos de Delgado de Carvalho: uma análise

Para nos aprofundarmos um pouco mais, vamos analisar quatro obras de Delgado de Carvalho. A saber: *Geografia do Brasil para a terceira série*, 3ª edição, 1943; *Geografia Regional do Brasil para a quarta série ginásial*, 6ª edição, 1944; *Geografia dos Continentes*, 4ª edição, de 1944; *Geographia humana: política e econômica*, de 1933. Todos editados pela Companhia Editora Nacional, sediada em São Paulo.

Cabe ressaltar que não iremos apresentar as obras em ordem cronológica, mas sim por afinidade dos temas que forem surgindo. Por isso, devido ao assunto, que já estava sendo abordado, iremos começar as análises com a obra *Geografia Regional do Brasil para a quarta série*, na qual iniciamos apresentando o seu “Sumário”.

Fotografia 6 – Sumário do livro *Geografia Regional do Brasil – para a quarta série ginásial*.



Fonte: *Geografia Regional do Brasil – para a quarta série ginásial* – Delgado de Carvalho. Companhia Editora Nacional, 6ª edição, 1944.

A imagem acima se refere ao sumário do livro *Geografia Regional do Brasil – para a quarta série ginásial*, de autoria do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Trata-se de um exemplar do ano de 1944, 6ª edição. Como explicitado na imagem, o livro foi baseado no Programa Oficial proveniente da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei 4.244, de 9 de abril de 1942).

Além disso, como o próprio nome da obra explicita, o livro destina-se a trabalhar didaticamente a Geografia regional brasileira, apresentando aos estudantes as cinco regiões brasileiras, a saber: A região norte, a região nordeste, a região leste a região sul e a região centro-oeste. Dentro de cada região seriam estudados os aspectos físicos, povoamento, população, divisões e cidades, a vida cultural e os recursos econômicos.

A Unidade I destina-se a explicar questões inerentes à divisão regional do Brasil. Conceituação, utilidade das divisões regionais, o clima como fator de diferenciação, classificação e critérios para se definir as regiões brasileiras foram utilizados para que o aluno pudesse compreender esse novo desenho da Geografia brasileira.

No entanto, nessa unidade Carvalho deixou explícito que o objetivo maior é o de estudar as regiões naturais como complementares umas das outras e, assim, os estudantes pudessem compreender essas partes como um todo da unidade nacional. Além da questão natural para diferenciar as regiões, sugeriu também o exame de fatores históricos para compreender os fatos geográficos, isto é, as marcas da ação do homem na natureza.

A estratégia utilizada por Carvalho em apresentar aos estudantes brasileiros as regiões naturais e culturais/históricas, contribuía para formar identidades regionais e nacional. Moraes (2005) nos ajuda a explicar melhor tal questão:

A construção das identidades regionais é uma manifestação plena daquele campo cultural que se está denominado de ideologias geográficas. O estabelecimento de laços entre os indivíduos tendo por referência os locais de origem ou de residência atua no sentido de criar falsas comunidades de interesses, veiculando uma ilusão de identidade sem referência social objetiva. As desigualdades de classe diluem-se na identidade regional. Os valores chauvinistas do nacionalismo são recuperados numa escala mais restrita. Uma mentalidade corporativa de base espacial acaba sendo gerada, um corporativismo regional bastante eficaz na política brasileira. Tal eficácia advém do fato de esses valores servirem à fragmentação da organização popular. As identidades restritas obstaculizam a soldagem dos interesses políticos dos dominados, em escalas maiores. O regionalismo é, assim, um grande instrumento de separação e de diferenciação. Observa-se que a identidade pelo espaço, ao mesmo tempo que cimeta concepções nacionais ao nível das classes dominantes, atua na dispersão dos dominados, em seu seccionamento no território. Para as elites, o nacional como horizonte geográfico, para as classes populares, o local ou no máximo o regional como perspectiva de espacialização. Portanto, a concepção de território unindo ou dividindo os sujeitos políticos (MORAES, 2005, p. 101, grifo do autor).

No presente manual escolar, Delgado de Carvalho expos vários conhecimentos que estavam sendo discutidos no meio acadêmico e/ou institucional. Inclusive, no prefácio, mais especificamente no último parágrafo deste, Carvalho faz menção às facilidades que teve em adquirir dados ou estudos em voga no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (fotografias, mapas e gráficos, por exemplo). Ainda agradece ao Cristovam Leite de Castro, ao Fábio Macedo Soares Guimarães e demais pessoas que contribuíram para que a obra em questão pudesse ser produzida.

Além disso, quando vai definir o que são as regiões naturais (a partir da página 14), Delgado de Carvalho expõe pensamentos do próprio Vidal de la Blache; sobre o relatório produzido por Fábio de Macedo Soares Guimarães, em 1913, que serviu de base para a divisão do Brasil em regiões naturais (inclusive, citando na íntegra os critérios da divisão regional);

argumenta sobre a importância da geologia; cita a escola morfológicas alemã e americana a partir dos estudos de Alberto Penck e William Davis e, por fim, expõe o conceito de síntese geográfica. Esses elementos nos levam a evidenciar que mesmo com toda a preocupação didática que o Professor Delgado de Carvalho pudesse ter com suas obras, de certo modo, promovia uma certa transposição do que ocorria no meio acadêmico/institucional para seus livros didáticos.

Sua preocupação com a didática estava muito presente em como organizar sua obra e expor as lições. A todo o momento se serve de exemplificações para que se fizesse entender pelo seu interlocutor, isto é, pelos estudantes. Para que o discente pudesse entender melhor a ideia de regiões naturais no contexto brasileiro, Carvalho apresentou uma série de exemplos de divisão em regiões naturais em outros países, tais como na Espanha, França e Argentina (CARVALHO, 1944, p. 18-20).

Ao explicar sobre as regiões brasileiras, Delgado de Carvalho fez um levantamento histórico sobre estudos anteriores acerca do assunto. Elucidou como proposta mais antiga a sistematizada por André Rebouças, em 1889, o qual dividiu o país em 10 partes. Entre outras iniciativas, chegou à proposta apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 1941 e vindo a ser publicado em *Diário Oficial*, em 1942, sendo essa a divisão em que se baseou para escrever sua obra didática.

Fotografia 7 – Mapa da divisão das regiões brasileiras, de acordo com a publicação em *Diário Oficial*, de 31/01/1942.



Fonte: CARVALHO, 1944, p. 24.

Nas unidades de II a VI, o autor passou a esmiuçar cada uma das cinco regiões brasileiras. O que nos chamou a atenção nessa divisão por regiões foi que à época a região denominada como leste abrangia os Estados do Sergipe, Bahia, Minas, Espírito Santo e Rio de Janeiro, então capital do país à época. Além disso, na região sul estavam os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Houve, posteriormente, mais especificamente na década de sessenta, uma nova divisão do país para que hoje tivéssemos o desenho regional atual, no qual São Paulo foi posto na região Sudeste (passando, inclusive, a modificar a nomenclatura da região de leste para sudeste) e os Estados de Sergipe e Bahia passaram a fazer parte da região nordeste.

No prefácio dessa obra, Carvalho deixa bem claro o objetivo de se estudar o país por regiões: a construção da ideia da nacionalidade Brasileira. Nas palavras do próprio Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho:

Assim poderá o espírito geográfico, despertado no estudante, fundamentar-se sobre as noções de interdependência, de cooperação e de interação que ligam as nossas regiões naturais, marcando a contribuição de cada uma delas na formação da nacionalidade brasileira (CARVALHO, 1944, p. 08).

Cabe ressaltar que os estudos regionais só fazem sentido se houver um todo, isto é, se há uma ideia de unidade nacional, contribuindo, assim, para o estudo pátrio. Deste modo, o ensino de Geografia passou a ser muito importante para ajudar a desenvolver a representação patriótica, a unidade nacional, o discurso sobre o território e Estado.

Nas décadas de 1930 e 1940, o conceito de região foi central nos estudos geográficos e contribuíram para a construção nacional. Isto é, desenvolveram as partes (regiões) para ir ao todo (nação). Além disso, o conceito contribuiu também para criar elementos da cultura brasileira, ainda mais quando se trabalhou com regionalismos e daí criando perfis do nordestino, do sertanejo, entre outros. “A ideia de região, mais do que expressão de um espaço geográfico, é uma representação simbólica, portanto, uma construção cultural (SEYFERTH, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Moraes (2005, p. 106) também apresentou importantes considerações sobre o regionalismo e a construção nacional:

Recicla-se o regionalismo, que adquire uma ótica ofensiva na luta pela superação das “disparidades regionais”. O Brasil moderno tem por pré-ideação um espaço homogêneo, antecipando a “superfície isomórfica” do planejamento. Este tema vai ser central nas formulações geradas em meio ao processo de industrialização brasileiro. Diferentes leituras do território são feitas na armação da mentalidade “desenvolvimentista”, uma das primeiras hegemonias reais na história brasileira. Antes, o “Estado Novo” já havia reforçado a consciência de “brasilidade”, imprimindo uma política cultural fortemente nacionalista [...].

Enfatizamos que a nação ou os Estados-Nacionais são construções, tanto no que diz respeito às questões da divisão do meio físico, assim como no campo cultural. A Geografia contribuiu mais diretamente com os conceitos de região, território e fronteira (com recortes naturais e culturais). Assim as regiões brasileiras foram desenhadas. Todo um estudo por parte do IBGE oportunizou dentro da totalidade do país que partes se diferenciasssem, isto é, as regiões. A partir das regiões, criam-se identidades e sentimento de pertencimento.

Como bem ressaltar Oliveira (2010, p. 46): “a identidade regional vai produzir coesão, tensões e conflitos, estes vão também estar presentes e explicitar a luta ideológica e simbólica” Dentro dessa perspectiva, a nação tem a função agregadora dos Estados e, apesar de tais tensões ou conflitos entre as regiões, o sentimento de pertencimento nacional se sobrepõe ao sentimento de pertencimento regional.

Assim, houve processos políticos, culturais e ideológicos por detrás da construção do sentimento de pertencimento regional e, conseqüentemente, do sentimento de pertencimento nacional. Alguns intelectuais contribuíram para desenvolver tais sentimentos por meio da literatura, da antropologia, da sociologia e, inclusive, da Geografia. Desta forma, a temática regional contribuiu para a organização do Estado Novo e para a construção da ideia de Estado-nação.

Assim, ancorando-nos em Gomes (2013, p. 67), podemos dizer que a nova divisão regional implantada a partir de 1942 foi, de certo modo, uma estratégia para o Estado Novo. A partir da década de 1940 o significado de “regional” passou a ser usado de maneira diferente da anterior, isto é, para além das fronteiras dos estados. Nesse sentido:

A proposta era produzir um reagrupamento de estados e territórios, considerando-se fatores da geografia física e humana do país, mas respeitando-se os limites políticos administrativos então existentes. Dessa forma, combatia-se um regionalismo negativo, focado na descentralização política e estimulador do separatismo, sancionando-se outro regionalismo, este positivo, nascido da própria centralização do regime autoritário [...]. A União iria cultivar símbolos regionais, estimulando uma identidade conjunta entre os estados e, a partir dela, uma identidade para toda a nação. O regionalismo do Estado Novo, materializado no próprio mapa que traçava as regiões geográficas do país, era um dos fundamentos do novo nacionalismo, que compreendia o Brasil como formado por uma multiplicidade de elementos naturais, étnicos, econômicos e culturais, responsáveis por sua grandeza (GOMES, 2013, p. 67-8).

Podemos dizer que o Professor Delgado de Carvalho modificou significativamente os estudos geográficos, uma vez que propôs uma abordagem regional baseada nos aspectos naturais. Diferentemente da abordagem encontrada na maioria dos livros didáticos da época, que se baseavam apenas na divisão dos Estados. Conseqüentemente, Delgado de Carvalho também propõe uma nova seleção de conteúdos e métodos para a disciplina escolar de Geografia, fortalecendo-a com base científica e pedagógica, na qual a educação deveria se centrar no estudante.

Outra obra avaliada por nós foi o livro *Geografia do Brasil*, de Delgado de Carvalho, destinado à terceira série ginasial. Antes de abordar os estudos regionais, o livro tratou primeiro de desenvolver a Geografia do Brasil de maneira mais abrangente. Cabe ressaltar que o tal livro didático fazia parte da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, conforme consta na capa e contracapa da própria obra.⁸²

⁸² Cabe ressaltar que Delgado de Carvalho também foi membro da “Biblioteca Geográfica Brasileira”, como um dos cinco membros efetivos, conforme indica a *Revista Brasileira de Geografia*, de outubro-dezembro de 1943. As obras dessa biblioteca eram divididas em três modalidades: Livros, Folhetos e Manuais. No qual, este último, teria “caráter prático, de aplicação, que deveria ter formato de bolso e fosse de uso corrente. Assim, são esses manuais que nos interessam nesses estudos.

Os estudos da Geografia do Brasil antes dos estudos da Geografia Regional do país nos fazem supor que Delgado de Carvalho trabalhou por escalas. Isto é, primeiro preocupou-se em apresentar didaticamente o Brasil em sua integridade para depois subdividi-lo em regiões.

Delgado de Carvalho dividiu a obra *Geografia do Brasil* em seis unidades didáticas, a saber: unidade I – O espaço brasileiro; unidade II – A população brasileira; unidade III – Organização política e administrativa; unidade IV – O sistema de viação; unidade V – A produção agrícola e unidade VI – A indústria e o comércio.

Na primeira unidade, na qual objetivou abordar o espaço brasileiro, o autor apresentou uma descrição geral, aspectos sobre o relevo, litoral, clima e formações lacustres.

Na segunda unidade, Carvalho expos aspectos da população brasileira. Apresentou as “raças”, subdividindo-as em indígena, africana e europeu. Até mesmo quando apresentou as “raças” que compõe o Brasil, Delgado de Carvalho expos uma divisão regionalizada:

Os elementos humanos postos em contato foram, por conseguinte, os mesmos; os tipos resultantes, porém, foram diferentes porque não se distribuíram do mesmo modo em todo o território. Ao norte, até a foz do São Francisco, chama Roquette Pinto, zona do caboclo; de Pernambuco ao Rio de Janeiro, na costa principalmente, predomina a influência africana; no sul, prevalece a influência europeia (CARVALHO, 1943, p. 74).

Essa divisão regional por “tipos” humanos foi fruto da nova ideia de nacionalismo, no qual resultou de elementos naturais, étnicos, econômicos e culturais. O novo regionalismo se deu muito pelo viés cultural e étnico e, assim, também se deu a construção dos “tipos” regionais. Foi comum a cultura realizar manifestações diversas (pinturas, gravuras, poesias, músicas etc) em que as identidades regionais eram elucidadas, tais com os ribeirinhos do Rio São Francisco, o gaúcho, os nordestinos, os seringueiros e, deste modo, naturalizava-se essas diferenças regionais por meio da retratação dos “tipos” humanos.

Assim, a diversidade da identidade nacional era retratada pela via regional. De acordo com Gomes:

A identidade nacional, desenhada pela via do regional, não afastava a diversidade, muito pelo contrário. Ela valorizava as diferenças de vegetação, de clima, de alimentação, de religiosidade, de trabalho, que não impediam a construção de um forte elo político, garantido pelo Estado e sustentado pelo instrumento básico de comunicação entre os homens: a língua. Esta, como a pátria, precisava ser uma só. O regionalismo do Estado Novo consagrava uma espécie de federalismo cultural, que precisava ser divulgada entre a população, especialmente a escolar. O mapa do Brasil, dividido em cinco regiões – Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste –, devia ser enriquecido com imagens que a ele se ligassem de maneira muito clara, fazendo-o ganhar vida e despertar orgulho [...]. (As ilustrações dos tipos e aspectos regionais) vão povoar mapas e livros escolares por décadas, incorporando-se à memória visual de ampla parcela do povo brasileiro. Pensar o Brasil tornou-se, desde então, visualizar essas regiões que se sobrepunham aos estados e os preenchiam de significados físicos e humanos (GOMES, 2013, p. 69).

Oliveira (2010) expôs que a construção dos “tipos” vem da classificação desenvolvida pelas ciências biológicas, no qual envolve a observação e a descrição que se baseiam em características que podem ser observadas criando, assim, um personagem. “Elaborar tipologias significa apresentar um conjunto de categorias que serve para classificar indivíduos, grupos e sociedades” (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Além disso, tenta passar uma ideia de embranquecimento da população brasileira ao expor que “os três tipos étnicos fundamentais, aliás, nem sempre se apresentavam reciprocamente nas mesmas proporções. Em meados do século XVII, os brancos eram apenas 25% da população; em 1808 eram talvez 30%; hoje devem ultrapassar sensivelmente 50%” (CARVALHO, 1943, p. 74).

Essa divisão regional considerando a predominância étnica, de certo modo, colaborou para difundir uma ideia de desenvolvimento desigual. Passando a ideia de que quanto maior a influência branca, europeia, maior a possibilidade do desenvolvimento da região. Mais uma vez de acordo com Oliveira: “as teorias ‘cientificistas’ baseadas em princípios estruturais foram formuladas tomando por base tanto o determinismo racial quanto o geográfico” (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

O também sociólogo Fernando de Azevedo, em sua obra “A cultura brasileira”, expôs que:

Esse quadro em que esboçamos os traços principais não só do caráter do povo brasileiro como de suas variações locais, poderá ser incompleto, talvez inexato em certos pontos e, portanto, suscetível de retoques e modificações. Não será retrato e muito menos retrato acabado e fiel (e quem seria capaz de traçar o de um povo, na estrutura, móvel e complexa, de sua mentalidade, no que tenha de essencial e persistente e nas suas variantes coletivas no espaço, conforme os meios, e em suas alterações no tempo?). [...] Por mais autorizadas que pudessem parecer essas opiniões, nenhuma delas, porém, aceitamos sem um processo de revisão que nos permitiu completá-las e retificá-las em vários pontos, em face de observações pessoais, de estudos e reflexões sobre as reações racionais e afetivas de indivíduos de camadas sociais diferentes ou de regiões diversas, sobre os elementos que entraram na composição étnica de nosso povo, a evolução econômica e social, a organização da família e sobre o material que me ofereciam tanto a cultura folclórica, o refranzeio popular, o anedotário, os “estereótipos”, quanto a vida política, a literatura, as artes, as ciências e tudo, afinal, em que se reflete, com maior ou menor intensidade, o gênio de uma nação. Entre outros, Sílvia Romero e Euclides da Cunha, Gilberto Freyre e Oliveira Viana, já haviam recolhido e analisado, sob alguns de seus aspectos, os traços dispersos do homem da cidade como o do campo, do litoral e do sertão, e, de um modo geral, da antiga sociedade, tão fortemente marcada, em sua formação e seu desenvolvimento, pela fidelidade aos mesmos ideais e valores, transmitidos através de gerações sucessivas, em quase três séculos e meio, por um sistema típico de educação na família, no meio social e nas escolas. Para a compreensão da índole nacional, nos seus elementos fundamentais, o interesse está, pois, todo inteiro nos estudos tão exatos quanto possível de nossa formação histórica, dos meios em que se desenvolveu a vida brasileira, das paisagens, geográficas e humanas, que a enquadram, dos caracteres e tipos sociais, da representação dos fatos, dos padrões culturais, das expressões de ideias e sentimentos e de todo esse complexo de atitudes e reações que distinguem das outras originalidades nacionais os habitantes de um país,

e que, se assumem um colorido especial e se diversificam de uma região para outra, se apresentam, em muitos pontos, se não os mesmos, ao menos equivalentes ou convergentes. Até que ponto, porém, se pode afirmar serem esses ou aqueles os traços característicos do povo brasileiro, quais os que desapareceram ou tendem a apagar-se com as mudanças socio-culturais, quais os mais persistentes, tanto na comunidade nacional, considerada em seu conjunto, quanto nas variedades regionais, somente uma série de pesquisas e de análises psico-sociais, que ainda estão por fazer, poderia elucidar com a segurança e o rigor que seria inútil procurar fora de uma sólida estrutura conceptual e de técnicas adequadas de investigação. É ainda, de fato, muito reduzida por toda parte e quase insignificante entre nós a literatura científica relativa às contribuições para os progressos em um campo tão vasto e complicado como é o desses estudos sobre as diferenças étnicas e socio-culturais entre os povos (AZEVEDO, 1963 *apud* PENNA, 2010, p. 137-9).

Nesse sentido, Velloso (1982) colaborou quando expôs a ideia de “homem novo”, em que muitas das vezes fez ligação com o discurso de “superioridade racial” durante o Estado Novo. Assim, elucidou que:

Diferindo de vários discursos que destacam a heterogeneidade étnica como fator de desagregação nacional, aqui realiza-se uma reinvenção na argumentação: é na diversidade que se realiza a unidade e a originalidade [...]. O amálgama étnico gera uma “cultura superior” que engloba todas as esferas do saber [...]. A ênfase na homogeneidade racial reflete a preocupação dos ideólogos em produzir uma identidade social, condição necessária para a implementação de um projeto político, cujo sigma seria o da unidade nacional [...]” (VELLOSO, 1982, p. 91-2).

Ao tratar da entrada e permanência do africano no Brasil, Delgado de Carvalho explicitou que na época em que a obra didática foi escrita (1943), os negros correspondiam a apenas 10% da população. Também espacializou os lugares onde se concentravam a maior parte dos negros de origens africanas: na Bahia e no Sergipe; no Rio de Janeiro e em São Paulo, em Minas Gerais, irradiando para o Goiás; no Pernambuco, Alagoas e Paraíba e, por fim, no Maranhão com irradiação ao Pará. Sempre associando a permanência dos negros africanos às atividades laborais na mineração, nos serviços domésticos, nos engenhos de cana-de-açúcar, nos cafezais, nos trabalhos diversos nas lavouras, etc.

Carvalho também ressaltou que os negros se fizeram presentes em todo o país e estipulou que 30% da população brasileira eram de mestiços. Além disso, ressaltou que os africanos que vieram para o Brasil eram provenientes de diversas regiões africanas e, conseqüentemente, de diversas influências culturais.

Outro ponto abordado por Delgado de Carvalho foi sobre as línguas. Chegando a falar que o “fenômeno atual da diversidade linguística regional nos permite estudar uma geolinguística brasileira em que o fator geográfico ainda influi de modo marcado”. (CARVALHO, 1943, p. 84). Assim, ancorado no mapa de Antenor Nascentes, Carvalho subdivide o país em cinco regiões: O Norte, o Nordeste, o Fluminense, o Sul e o Sertão.

Ainda dentro desse mesmo capítulo, Delgado de Carvalho abordou sobre a distribuição e densidade da população, expondo acerca da formação da nacionalidade. Para isso, o autor tentou fazer um breve apanhado desde o século dezesseis até o século XX. No entanto, salientou o século XIX como o período em que a nacionalidade se consolidou. Ainda ressaltou os imigrantes chegados no século XIX, sobretudo no sul do Brasil, mas tentou neutralizar ou diminuir os impactos de suas influências:

O século XIX foi de consolidação política da nacionalidade, apesar das sérias crises pelas quais passou durante a sua primeira metade. Quanto à segunda metade, corresponde ao estabelecimento de uma corrente migratória que tende a modificar ligeiramente o tipo nacional no setor sul do país principalmente. Mas, já estando fortemente construída a nacionalidade este afluxo diferenciador nunca será prejudicial (CARVALHO, 1943, p. 90).

Em seguida, o autor abriu um subtítulo sobre recenseamentos, no qual explicou ao aluno/leitor que é um balanço numérico tem por objetivo não apenas os estudos populacionais ou de capacidade produtiva, mas é fundamental para que se entenda o território. “Todo o recenseamento tem, em consequência, uma base geográfica e a estatística, assim aplicada à geografia política e econômica, é a visão do futuro da Nação, à luz dos dados atuais” (CARVALHO, 1943, p. 91). Ainda faz menção aos recenseamentos ocorridos no Brasil, expondo que o último censo realizado foi em 1940. Também mencionou sobre as fronteiras geográficas, que marcam “os limites da ação de uma nação; é o resultado da expansão do corpo social, uma medida de sua força” (CARVALHO, 1943, p. 97).

Outro tópico abordado dentro desse segundo capítulo foi acerca da imigração, iniciando com o povoamento do solo. Atribuiu à imigração do fim do século XIX e início do século XX a necessidade de se substituir a mão de obra escrava pela mão de obra “livre”. Ao abordar sobre a política de imigração brasileira, Carvalho usa uma citação de Maurício Wellisch, na qual fala sobre a restrição e seleção de estrangeiros, cuja finalidade maior era de ter controle e fiscalização sobre esses.

Os alienígenas⁸³, diz Maurício Wellisch (Legislação sobre Estrangeiros – 1941 – Introd.) que se vem integrar na população de um país está destinado a construir um fator importantíssimo no desenvolvimento desse país: a sua função é, ao mesmo tempo, étnica, social, econômica e política. Torna-se, portanto, indispensável ao Estado que recebe imigrantes estabelecer uma seleção entre eles, a fim de se assegurar da respectiva assimilação ao meio social, bem como impedir a concentração, no seu território, de elementos que possam vir a formar perigosas minorias raciais. Estes são os postulados da política imigratória atualmente seguida pelo Governo Federal (WELLISCH, 1941 *apud* CARVALHO, 1943, p. 107).

⁸³ Alienígena, nesse caso, é um termo para designar pessoa natural de outro país.

Não é novidade dizer que a política imigratória no primeiro governo de Vargas fez parte do projeto de consolidação do Estado-Nação brasileiro. Inclusive, em 1938, foi criado o Conselho de Imigração e colonização, justamente para pensar estratégias acerca dos assuntos imigratórios. Assim, uma série de medidas restritivas foram impostas e, dentre elas, a nacionalização do ensino, impondo que fosse ministrado em língua portuguesa e com a proibição da venda e consumo de livros estrangeiros.

Sobre a imigração o próprio Delgado de Carvalho expõe:

O Brasil reivindica hoje o direito de selecionar a imigração; de dirigir o seu movimento; de facilitar ou restringir a sua intensidade; de preparar a assimilação dos elementos admitidos, levando em conta as afinidades étnicas, sociais, políticas e econômicas que possuem com a nossa população. Antes de tudo, aparece bem clara a determinação de evitar a segregação dos alienígenas, e de promover a sua assimilação (CARVALHO, 1943, p. 107).

A divisão regional está presente constantemente nos livros de Delgado de Carvalho. Ao abordar acerca de hábitos alimentares no Brasil, afirmou que “a comida vem a ser um símbolo da região, a verdadeira *ligação do homem à terra*” (1943, p. 117, grifo do autor). Inclusive cita que na época havia estudos regionais sobre a economia alimentar de autores como Josué de Castro, Renato Sousa Lopes e Sálvio Mendonça e, em seguida, apresentou os principais alimentos consumidos por cada região brasileira.

A historiadora Ângela de Castro Gomes (1982), problematizou em seu texto “A construção do homem novo: O trabalhador brasileiro”, a relação entre imigração e regionalização. Isto é, elucidou que as políticas de restrição à imigração foram necessárias, na ótica do Estado Novo, para proteger o trabalhador nacional (configurando-se como uma política nacionalizadora), ainda mais em uma época de grandes movimentos migratórios, do campo para a cidade, e desemprego após crise de 1929. Assim, a presença do estrangeiro representava uma ameaça não apenas no campo cultural, mas também no universo do trabalho e, por isso, a adoção de medidas protecionistas por parte do Estado.

Baseando-se na Revista *Cultura Política* (nº 15, de 1942), Gomes (1982, p.161) destacou que:

Por estas razões, fora e era necessária uma política de restrição à imigração. O Brasil era um país que possuía grandes áreas despovoadas e carentes de braços, como a Amazônia e o Centro-Oeste. Não se podia desconhecer os perigos de uma ocupação heterogênea, que acentuasse ainda mais os desequilíbrios regionais. O Sul sofrerá durante décadas um processo de imigração intensiva, onde foram ultrapassados os limites da prudência, ocorrendo “povoamento e não-colonização”. Já o Nordeste permaneceria afastado de tal movimento, mantendo “o grande papel de guardião da unidade brasileira”, de “reservatório da nacionalidade”, de região que podia verdadeiramente reavivar o espírito de brasilidade do Sul desnacionalizado.

Assim, Gomes ainda analisou que a migração nordestina, iniciada na década de vinte, sobretudo para os Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, oportunizava a “renacionalização” das terras brasileiras. Sendo assim, os novos “bandeirantes”, que com a sua presença mediriam forças com os imigrantes. No entanto, a autora também salientou que deveriam haver políticas migratórias, uma vez que não podia se despovoar o campo e superpovoar as cidades que já apresentavam inchaço populacional e que enfrentavam problemas em absorver toda a mão-de-obra. Desta forma, passou-se a racionalizar tanto a entrada de estrangeiros, como a migração interna. A política de “Marcha para o Oeste” foi uma política empregada pelo Estado Novo, cujo objetivo era expandir “para dentro”, isto é, tentava interiorizar o país em áreas ainda pouco povoadas.

Na Unidade III – Organização Política e Administrativa, Delgado de Carvalho ao expor sobre a estrutura do Estado Nacional, nos parece defender a Constituição de 1937, no que tange à supremacia do Poder Executivo em detrimento dos Poderes Judiciário e Legislativo, estabelecendo o que o próprio denominou de *federalismo centralizado*. Nas próprias palavras de Carvalho (1943, p. 127):

Algumas feições características diferenciam o Estatuto político atual dos anteriores: em primeiro lugar, é uma reação marcada contra a tradição política europeia da independência e separação dos três poderes estatais: Executivo, Legislativo e Judiciário. Esta distinção que data do século XVIII serviu à evolução política do século XIX, enfraquecendo o poder absoluto que se tinha implantado em certas monarquias. Em segundo lugar, a Carta de 1937 estabelece a supremacia do Poder Executivo, admitindo francamente como fato jurídico o que se estava processando veladamente nas constituições brasileiras e estrangeiras. Em terceiro lugar, estabeleceu um federalismo centralizado, onde, respeitados os interesses puramente regionais, ficam reforçados os interesses nacionais. Por fim, consagrando a democracia econômica, social, religiosa, cultural, isto é, as manifestações reais da igualdade, abandona os excessos de liberalismo, em que o interesse coletivo pode ser sacrificado indevidamente aos interesses individuais.

Isso nos faz supor que o alinhamento de Delgado de Carvalho com o Governo Vargas era tamanho que, inclusive, por meio de suas obras didáticas tentava influenciar ideologicamente os estudantes na formulação da grandiosidade do Estado e da necessidade de centralização política-administrativa.

Nesse sentido, Machado (2012), ao abordar sobre o pensamento geográfico, elucida que dois historiadores fizeram análises consistentes: Caio Prado Jr. e Nelson Werneck Sodré e puderam contribuir com “uma visão crítica de fora da disciplina”. Machado, nas palavras de Antonio Carlos Robert de Moraes, concluiu que: “ambos acusam a Geografia de abandonar a História, com isso se tornando um instrumento de ideologias alienadas da realidade nacional”

(MORAES, 1988 *apud* MACHADO, 2012, p. 314).⁸⁴ Apesar de mais tardiamente outros geógrafos e autores de livros didáticos de Geografia desenvolverem a disciplina em uma perspectiva crítica, nesse momento, isto é, nas décadas de trinta e quarenta do século XX, as intenções pareciam mais alinhadas como o que explicitou Moraes.

Moraes (2005) ao refletir sobre o “território e identidade na formação brasileira”, sugeriu identificar quais leituras espaciais influíram a nação (por meio da hegemonização, das representações coletivas e que orientam a produção do território). Além disso, associou a construção da nacionalidade brasileira com o território, ao afirmar que a construção do território era um elemento identitário. “O nacional é em muito o territorial” (MORAES, 2005, p. 96).

Ao abordar sobre a incumbência do Executivo sobre os trabalhos no Legislativo, Carvalho ressaltou a importância do “Chefe da Nação”, que é de sancionar ou promulgar leis, além de poder apresentar proposições de projetos de lei ou, ainda, na expedição de decretos-lei. De certa forma, Carvalho parece-nos que referendou a ditadura Vargasista, uma vez aparentou diminuir a importância do Poder Legislativo ao jogar peso na centralidade do Presidente.

No que se refere aos afazeres do Poder Executivo, Delgado de Carvalho mais uma vez ressaltou a Constituição de 1937, engrandece a figura do Presidente da República e destacou que:

O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República. É nesta parte, principalmente, que a Constituição de 1937 obedece às tendências do mundo moderno e leva em conta a experiência nacional adquirida sob o regime republicano, ampliando as atribuições do chefe da Nação e estabelecendo a preponderância de sua autoridade. Não deixa o governo de ser democrático, pois esta autoridade emana do povo, exercida em nome da Nação. Além da parte que toma o Presidente na elaboração das leis, cabe-lhe a chefia suprema das forças armadas, a faculdade de declarar a guerra, de fazer a paz, de intervir nos Estados, de prover os cargos federais, de dissolver a Câmara dos Deputados, de nomear os ministros de Estado e de indicar um dos candidatos à Presidência da República. A sua eleição é feita por meio de um Colégio Eleitoral reunido três meses antes da expiração do mandato presidencial, colégio esse composto de representantes das Câmaras municipais, do Conselho de Economia Nacional e das duas casas do Parlamento. Se o candidato eleito e o candidato proposto pelo Presidente forem diferentes, um plebiscito, isto é, uma eleição direta pelo povo resolverá o caso (CARVALHO, 1943, p. 128, grifo nosso).

Como já explícito no trecho acima, Delgado de Carvalho tenta naturalizar os aspectos ditatoriais do primeiro governo de Getúlio Vargas. Abordou na “ampliação” das atribuições do chefe da nação, aumentando, conseqüentemente à sua autoridade. Ironicamente, ressaltou que o governo não deixava de ser democrático, “pois esta autoridade emana do povo, exercida em nome da nação” (1943, p. 128). Em seguida, apresentou elementos de um Estado tipicamente

⁸⁴ MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias Geográficas*. São Paulo: Hucitec, 1988.

ditatorial: intervenção nos Estados; dissolução da Câmara dos Deputados; nomeação de ministros de Estado e indicação de um candidato à Presidência da República.

Cabe ressaltar que a Constituição de 1937, no qual Delgado de Carvalho faz menção em seu livro didático “Geografia do Brasil para a terceira série”, foi outorgada pelo Presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937. Justamente no mesmo dia em que, por meio de um golpe de Estado, implantou a ditadura do Estado Novo, sendo elaborada por Francisco Campos, que fora Ministro da Educação e da Saúde nos primeiros anos do governo Vargas.

A referida Constituição demarcou o cunho autoritário e centralizador no regime ditatorial que se iniciava em 1937, intitulado Estado Novo. Estudiosos do campo da História enfatizam que tal Carta Constitucional estava em consonância com modelos fascistas de organização político-institucional rompendo, assim, com os textos liberais anteriormente vigentes no Brasil.

Como já explicitado acima, um dos principais objetivos da Constituição de 1937 foi concentrar os poderes nas mãos do chefe do Executivo. A centralização político-administrativa permitiu ao Presidente da República poderes só possíveis em uma ditadura: nomeação interventores nos Estados e esses interventores podiam nomear autoridades municipais. Além disso, a intervenção estatal na economia, presente desde 1930, acentuou-se após essa Carta Constitucional, sobretudo com a criação e fortalecimento de órgãos técnicos. Por fim, o Parlamento e os partidos políticos foram dissolvidos nesse período autoritário.

Como ressaltou um comentarista da Carta Constitucional de 1937:

A Constituição de 1937 não é uma Constituição liberal; menos ainda uma Constituição democrática propriamente dita. É a carta de uma ditadura, em que os elementos sul-americanos de poder pessoal entraram em forte dose. Já tivemos a oportunidade de frisar que desapareceu o próprio princípio geral da liberdade, que nos vinha da Constituição política do Império [...] (MIRANDA, p. 32 *apud* CARONE, 1988, p. 157).

Ainda, Carvalho ao expor as relações entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios, resalta que a partir de 1937 o país passou a constituir um Estado Federal e não mais uma República Federativa, no qual possui símbolos próprios (bandeira, hino, etc.), ressaltando as marcas do nacionalismo/patriotismo. E mais uma vez enfatizou que o Estado brasileiro estava mais centralizado: “A Constituição de 1937 foi um corretivo que a experiência política de quase meio século de regime republicano aconselhava para o melhor desempenho da administração nacional” (CARVALHO, 1943, p. 130)

Textualmente, ao abordar sobre as competências e sobre a “autoridade” da União, Carvalho ressaltou que em caso de necessidade “a intervenção federal nos Estados permite à

União assumir temporariamente em qualquer deles as funções executivas” (Ibidem). E a figura do interventor, explicado por Carvalho como um “auxiliar imediato do Presidente da República” (Ibidem, p. 132), acumularia as funções legislativas e executivas.

Carvalho, ainda, atrelou modernidade ao processo de industrialização e aos serviços públicos que eram prestados diretamente pela administração estatal ou por meio de concessões dadas às empresas que podiam explorar tais serviços. Além disso, ressaltou medidas protecionistas que a Constituição de 1937 determinava às empresas subsidiadas pelo Estado, no qual deveriam ter certa porcentagem de empregados brasileiros nos serviços públicos, referenciando o Art. 153 da Constituição de 1937. Todo esse processo de implantação e fiscalização dava-se por meio da burocratização estatal e, neste caso específico, pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).

A integração do território nacional por meio de rodovias já era uma discussão em voga nos anos quarenta e também um símbolo de modernidade. Carvalho faz menção ao projeto que destinava ligar Belém a Porto Alegre, abrangendo 7500 quilômetros, no qual cada Estado tinha um plano de execução que estava atrelado ao plano nacional. Além disso, atribuía à diversidade geográfica das regiões brasileiras a vocação para os sistemas de transporte predominante em cada uma.

O livro da segunda série ginasial era destinado aos estudos da Geografia dos Continentes, inclusive, esse é o título da obra didática. Em relação a esse manual didático faremos apenas uma breve exposição, justamente por não tratar de assuntos específicos de Geografia do Brasil. O exemplar que temos em mãos é de uma tiragem da 4ª edição, de 1944. O livro faz menção à Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei de 9 de abril de 1942 e apresenta o seguinte programa: Os continentes – características dos continentes – dados comparativos; as regiões polares; a América; a Europa; a Ásia e Austrália; a África; a Oceania e suas estruturas físicas; regiões naturais; divisões políticas; populações e raças; línguas e religiões; principais cidades; a vida cultural; recursos econômicos.

Nas notas preliminares, Delgado de Carvalho recomenda que os estudos dos continentes sejam feitos antes dos estudantes se debruçarem sobre os estudos das nações e dos países, inclusive do Brasil, que pode vir a ser comparado com tais países previamente estudados.

Na “Introdução” do manual didático, Carvalho abordou acerca da “Geografia como ponto de vista”, expondo acerca dos “valores” dessa disciplina escolar e o papel do professor, que era a de levar o educando ao pensamento por meio de discussões e debates, assim como pelo uso de recursos como cartas, mapas e gravuras.

Trazemos agora para análise uma obra didática lançada na década de trinta, isto é, após a Reforma Francisco Campos. Nesse momento o autor ainda estava na fase inicial de propagação dos preceitos básicos da Geografia moderna. O livro é o *Geographia humana: política e econômica*, destinada à 3ª série secundária e às Escolas de Comércio, da Companhia Editora Nacional – SP, de 1933. Delgado de Carvalho fez alusão na introdução ao seu livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, de 1925, no qual ele discutiu os caminhos para um novo ensino da Geografia no Brasil. Cabe ressaltar também que no livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, Delgado também tratou dos livros didáticos ao pontuar que:

[...] é feito para coordenar fatos, explicá-los, dizer exatamente o que o mapa não pode dizer. Daí resulta a inutilidade das listas mnemotécnicas, das paráfrases sem interesse do que pode mais facilmente ser lido no mapa. A Geografia Moderna dá mais valor ao livro e mais valor ao mapa tornando um a explicação do outro e não a sua mera reprodução sob outra forma (CARVALHO, 1925, p. 66).

Dentre as exposições feitas na “Introdução” da obra *Geographia humana: política e econômica*, estão as correntes da Geografia humana – a alemã, denominada de determinista e a francesa, chamada de possibilista. Cita Ratzel e sua influência sobre os estudiosos da Geografia Humana nos Estados Unidos da América e no Brasil. Além disso, faz a defesa de que a Geografia deva perder o caráter puramente descritivo para dar lugar às análises quantitativas, nas quais são baseadas em estudos estatísticos e, assim, podendo estabelecer relações comparativas.

Cabe ressaltar que os estudos estatísticos no Brasil ainda estavam incipientes e, por isso, Delgado de Carvalho expôs na “Introdução” que:

[...] estamos ainda longe de uma generalização destes processos que exigem pequenas monografias, muito bem documentadas, muito precisas e limitadas aos quesitos formulados, auxiliadas por estatísticas fidedignas. Por enquanto, ainda nos devemos contentar de descrições numerosas, de valor desigual (CARVALHO, 1933, p. VII).

Delgado de Carvalho também versou sobre “a orientação moderna” da Geografia nessa obra e pontuou algumas diretrizes. Dentre as quais a relação homem-natureza e a necessidade de se limitar o campo de estudos da Geografia Humana, justamente para não confluir com estudos de outros campos de conhecimento.

Ainda na “Introdução” de tal obra didática, Delgado de Carvalho se utilizou de grandes discussões em voga nos meios acadêmicos internacionais, sobretudo a exposição das correntes possibilista e determinista. Desta forma, presumimos que os livros didáticos de Delgado de Carvalho, ainda mais os destinados ao ensino secundário, tentaram fazer uma transposição didática dos debates institucionais e acadêmicos mais atuais para a época.

No manual didático *Geographia humana: política e econômica*, de 1933, possui uma nota explicativa em que alude a esse livro como uma edição provisória. Nessa nota expõe que pelo caráter provisório não há mapas, gráficos e ilustrações ao longo do texto, além de explicações de alguns pontos em que o autor considerou de “menor importância”. Também explicita que fez diversas menções à sua obra *Geografia do Brasil*, por já contemplar os pontos do programa de ensino referentes aos estudos do país. Outro aspecto da obra didática abordado na nota explicativa diz respeito ao condensamento de três partes da “Geografia Pátria” em um único volume, mas que comumente eram tratados por séries (2ª a 4ª séries): Geografia Física, Geografia Econômica e Política e Geografia Regional.

A obra didática é dividida em duas partes: Geografia Humana e Geografia Econômica. A primeira parte abrange sete capítulos: população e raças; línguas e religiões; habitação e alimentação; migrações e colonização; formação de cidades; as fronteiras e nações e estado. A segunda parte se subdivide em quatro capítulos: economia e comunicações; a agricultura; a criação e a indústria.

No Capítulo I, que tratou da população e raças, Carvalho expôs a relação entre a terra e o homem por meio do que denominou de “bases científicas” e definiu o termo *anthropogeographia* ou Geografia Humana. Entre outros subcapítulos, há um específico sobre as “Ethnias brasileiras”, no qual o autor pontua a formação étnica e heterogeneidade da população. No entanto, utilizou-se desse tema para abordar sobre o processo de formação nacional ao dizer que “o contingente português que entrou como elemento primordial na formação de nossa nacionalidade não era, historicamente, nem uno, nem homogêneo” (CARVALHO, 1933, p. 21).

Ao abordar sobre populações, expos os objetivos e usos dos estudos demográficos e para que se destinam os seus resultados: “segundo o interesse nacional” (CARVALHO, 1933, p. 24) em relação a tomar medidas políticas ou administrativas, investir em bem estar material e social, regular o movimento migratório, entre outras aplicações possíveis. Além disso, referendou a estatística como o processo para se obter os dados demográficos e “é a primeira operação que um Estado organizado tenta fazer para ter conhecimento de suas forças vivas” (Ibidem, p. 25). Desta forma, demonstrando que os conhecimentos estatísticos são utilizados pelo Estado para a sua construção e consolidação nacional.

Nesse sentido, resgatamos da obra *Methodologia do Ensino de Geografia*, de 1925, o fragmento abaixo, em que o Carvalho expõe a importância de recorrer à diversos dados e recursos:

O ensino da geographia pátria é entretanto um dever de intelligencia e patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geographia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meios de bons mappas, de graphics, de perfis, de diagrammas, de photographias, si for possível, é preciso tornal-a facil e captivante. É pelo conhecimento do paiz, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciar-o no seu justo valor [...]. (CARVALHO, 1925, p. 87-8).

No capítulo II, no qual o autor explicou sobre as línguas e as religiões, na segunda parte Carvalho apresentou um subcapítulo intitulado “A Geografia Linguística” e, estabeleceu a relação entre o território e a língua. Dentre outros aspectos, Delgado de Carvalho pontuou o uso político da língua para a unificação do território, sendo “a língua um elemento de resistência e de vitalidade nacional” (CARVALHO, 1933, p. 37).

Sobre os processos de colonização, Carvalho expos sobre a imigração e a relação de concorrência entre o trabalhador nacional e o trabalhador estrangeiro, afirmando que a tendência no estabelecimento dessa relação é a diminuição do salário e do padrão de vida. Em nossa leitura, de certo modo, Carvalho ao abordar a questão da imigração por essa perspectiva, tendeu ao preconceito e, inclusive, a uma leitura xenófoba.

Sobre a imigração Carvalho (1933, p. 80-1, grifos do autor) continua:

Outros inconvenientes sociaes também podem ser registrados: um augmento da criminalidade, por exemplo, nos grupos em que são localizados immigrants de certos paizes onde a segurança ainda está no estagio de justiça individual; um augmento do analfabetismo nos grupos em que predominam immigrants provenientes de paizes em que a instrucção ainda é deficiente. Há também os inconvenientes biológicos, os defeitos phisicos, transmissíveis, as moléstias contagiosas, etc., que podem ser removidas por uma inspecção de saúde, no ponto de admissão dos estrangeiros [...]. De todos os inconvenientes que pode trazer a immigração, talvez seja o maior o perigo que corre a integridade nacional do paiz que recebe colonos. Se os contingentes não são acertadamente localizados e distribuídos de modo a poderem ser enquadrados de nacionais, para a sua absorpção e a assimilação da nova geração, o nucleo estrangeiro se mantém estrangeiro, se perpetua e passa a constituir um corpo extranho na estructura social do paiz. Os Estados-Unidos lembraram-se um pouco tarde deste perigo para a unidade de coesão nacional. O Brasil, já muito antes da guerra, fallava do “perigo allemão”, talvez com um certo exaggero, mas não sem fundamento. Semelhante “perigo” só existe quando o Estado se desinteressa da questão e permite que elle se forme. Uma consequencia deste inconveniente é a remessa contínua de fundos para a mãe-pátria por parte dos colonos, o que representa a drenagem das riquezas.

Apesar do exposto acima, em seguida Delgado de Carvalho apresentou algumas vantagens na incorporação dos estrangeiros, sobretudo no que concerne à mão de obra em países novos, propiciando, ainda, a formação étnica, o povoamento e o progresso social (CARVALHO, 1933, p. 81). Também pontuou as restrições legais que os países impõem sobre os movimentos imigratórios. Além disso explicitou que o: “inconveniente economico da concurrencia no mercado do trabalho, há pois este perigo de *desnacionalização* [...]” (Ibidem, grifo do autor). Delgado de Carvalho expos que há o entendimento da liberdade individual aos

que desejam imigrar/migra de um lugar para outro. No entanto, contrapõe que as nações também possuem o direito de proteger os seus interesses. Além disso, tratou o indivíduo, de certa forma, como uma propriedade do Estado ao enfatizar que:

E' justo de facto, que o Estado tenha o direito de limitar as migrações, de accordo com as conveniencias da comunidade a proteger. O indivíduo é livre, mas não pode se exonerar summariamente dos deveres que tem para com o seu país: o serviço militar, quando é obrigatório; manutenção de sua família, serviços profissionaes, etc. O indivíduo foi creado e educado num grupo social, a sua custou dinheiro para o Estado, á comunidade: como pode elle retribuir o que foi gasto com elle? Emigrando, isto é, levando os seus conhecimentos, sua habilidade profissional, talvez processos industriaes e de seu país para um país concorrente? Não seria admissível. Há, pois, forçosamente limitação também à saída dos indivíduos (CARVALHO, 1933, p. 82).

Cabe lembrar que o livro didático *Geographia Humana: Política e Econômica* foi elaborado para a terceira série secundária e para as Escolas de Comércio. Isto é, ajudava a formar os estudantes em uma fase que começavam a se preocupar com os rumos profissionais que iriam tomar a partir de então. Esse tom protecionista da mão de obra provavelmente foi intencional para que os estudantes compreendessem que deviam, antes de tudo, contribuir com o desenvolvimento econômico de seu país.

Outro ponto que Carvalho abordou acerca da formação do Estado foi o aspecto de densidade demográfica. Nas suas próprias palavras: “O Brasil se constituiu em Estado autônomo quando a densidade de sua população já era suficiente, embora fraca. De facto, abaixo de uma certa densidade, apesar de habitáveis as terras, a formação do Estado é impossível” (CARVALHO, 1933, p. 87).

No capítulo VI dessa mesma obra, Carvalho abordou sobre as fronteiras. Em linhas gerais, expôs que as fronteiras de um Estado são motivadas por forças políticas, mas que com “a unificação do Estado, sua organização, seu aparelhamento econômico aceitam limites, determinados por uma linha theorica além da qual começa uma unidade política, social e economica, outro estado” (CARVALHO, 1933, p. 108).

Em seguida, no capítulo VII, entrou no assunto de Nação e Estado. Esse capítulo é subdividido nos seguintes assuntos: a sociedade e as instituições; a classificação das atividades sociais; particularismo e comunidade; bases da nacionalidade; a nacionalidade e seus elementos; os direitos das nacionalidades; as origens do Estado; o território; os tipos de Estado; as modalidades do Estado e a evolução do Estado. Sendo assim, dentro desse capítulo o que mais nos chamou a atenção foram os “elementos” da nacionalidade elencados por Carvalho. A saber, são eles: a religião, a língua, a raça, os hábitos e costumes e a tradição histórica.

Quando se referiu à língua, Carvalho expôs que ela era a marca diferencial entre os nativos e os estrangeiros. E, inclusive, ressaltou que “por meio da literatura e da imprensa a

influência da língua torna-se ainda mais útil, pois serve a dar unidade ao sentimento e ao pensamento nacional” (CARVALHO, p. 1933, p. 119).

Acerca dos direitos das nacionalidades, Carvalho enfatizou que “a nacionalidade é, de fato, o princípio da Formação do Estado (CARVALHO, 1933, p. 121). Ainda, apresentou as seguintes condições para que o Estado se consolide: sociedade; governo composto por funcionários; conjunto de regras ou leis e um território definido.

Ao apresentar as origens do Estado, Delgado de Carvalho naturalizou a submissão dos indivíduos a um regime estadista: “A necessidade do homem de sujeitar-se a uma autoridade pública fez-se sentir logo que despertou entre os homens a vida social” (CARVALHO, 1933, p. 121).

Ao abordar sobre o território, deixou explícito que o território tem grande influência sobre a forma que toma o Estado, sendo esse o que Delgado denominou de “solo político” (CARVALHO, 1933, p. 123). Além disso, distinguiu dois tipos de Estado: O Estado Simples do Estado Complexo. Sabemos que Delgado de Carvalho foi um homem de outra época e, por isso, temos que tentar ler seus escritos não nos olhos de hoje, mas ao fazer essa distinção entre dois tipos de Estado, compreendemos que ele teve uma visão simplista sobre os Estados e, ainda, utilizou-se de elementos geográficos para distinguir o Estado dentre simples e complexo:

Os Estados simples abrangem a maior parte das regiões intertropicaes que possuem organizações indígenas; os Estados complexos se formam e existem quasi exclusivamente nas zonas temperadas e subpolar do Norte. As formas complexas intertropicaes apresentam feições estrangeiras, excepto no caso de alguns Estados indígenas formados em planaltos elevados (Azteca, Inca, Ethiopico). (CARVALHO, 1933, p. 124).

Na segunda parte do livro *Geographia Humana: Política e Econômica*, Delgado de Carvalho trabalhou com os assuntos que envolvem a Geografia Econômica. Dentre os tópicos abordados, está a “Acção econômica do Estado”, no qual Carvalho fez referência ao Brasil, no que diz respeito à criação de uma instituição ligada aos interesses econômicos: “No Brasil, o Ministério creado para este fim em 1909 tem procurado fomentar a produção e proteger os seus interesses, em 1930 foi o trabalho objetivo de outro ministério especial” (CARVALHO, 1933, p. 147). Além disso, ainda cita outros ministérios, como o de obras públicas como instituições que se envolvem indiretamente com ao desenvolvimento econômico.

Os livros didáticos de Carvalho publicados e consumidos nas décadas de 1930 e 1940 têm como característica possuírem poucos recursos visuais, tais como: gráficos, tabelas, fotografias, etc. contando basicamente com textos. Na atualidade há muitos estudos acerca da importância dos recursos visuais não apenas como ilustração, mas também como meios de

promover outras leituras (visuais, por meio de gráficos, tabelas, mapas) para além do texto escrito. No entanto, a ausência ou poucos recursos visuais nos manuais didáticos de Delgado de Carvalho podem ter motivações diversas, que podem ser desde o custo da edição até o uso de materiais didáticos complementares, como os mapas, atlas, etc para que os estudantes tivessem acesso a outras maneiras de ler o espaço.

4.4 Aroldo de Azevedo e os métodos modernos do ensino de Geografia pela escola paulista

Aroldo de Azevedo se formou inicialmente em Direito, tornou-se posteriormente Professor de Geografia, formado pela USP, e foi um dos mais conhecidos autores de livros didáticos nessa disciplina escolar. A maior influência das obras de Aroldo de Azevedo foi no Estado de São Paulo, mas teve abrangência nacional.

Cabe ressaltar que na sua juventude Aroldo de Azevedo morou na capital do país. Em 1913 mudou-se de Lorena para o Rio de Janeiro, juntamente com sua família, devido ao seu pai, Arnolfo de Azevedo, ter sido eleito Deputado Federal. No período em que residiu no Rio de Janeiro, estudou no conhecido Colégio Lafayette, onde também ministrou aulas no Curso Pré-Jurídico. Já na década de 1920 ingressou na Faculdade de Direito, formando-se bacharel em Direito ainda em terras fluminenses. Nesse período Aroldo de Azevedo circulou em espaços e instituições em que eram frequentados por intelectuais, sobretudo do campo do Direito.

O próprio Aroldo de Azevedo relatou em uma entrevista à TV Cultura,⁸⁵ no ano de 1973, que sua relação com o magistério da disciplina Geografia começou quando ele ainda cursava o segundo ano de Direito. A convite de sua tia, que havia fundado uma Escola Normal em Lorena-SP, Aroldo de Azevedo passou a ministrar aulas no curso Normal, iniciando, assim, sua carreira docente e ampliando seu interesse pela Geografia.

Sobre a produção de livros didáticos, não podemos deixar de mencionar o Estado de São Paulo como um grande centro de produção e difusão desse gênero. Além da concentração de um grande número de editoras desse segmento, a expansão da escola pública nesse Estado, no final do século XIX (a partir de 1890), impulsionou o consumo de obras didáticas.

⁸⁵ TV Cultura. Perfil de Educador - Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acesso em: 18 jul 2020.

E é nesse contexto, mais especificamente no início do século XX, que o então Professor Aroldo de Azevedo se consolidou como um dos principais autores e reformuladores de livros didáticos de Geografia, de acordo com as exigências dos Programas de Ensino. Além disso, podemos dizer que seus livros foram consumidos por décadas e em diversos Estados brasileiros, em especial no Estado de São Paulo.

Nesse sentido, Conti enfatizou que:

Todavia, foi no setor do livro didático de Geografia para o antigo curso secundário, que o Prof. AROLDO DE AZEVEDO deixou uma produção colossal. Em 1936, antes mesmo de licenciar-se, elaborou sua primeira obra intitulada “Geographia”, para a primeira série ginásial, editada pela Companhia Editora Nacional, com uma tiragem de 10.000 exemplares. A exatidão do conteúdo, o cuidado na escolha das ilustrações, a adequação ao programa vigente, além de outras qualidades, fizeram com que o livro tivesse imediata aceitação. A partir de então, a atividade de autor didático de AROLDO DE AZEVEDO não cessou de se ampliar, passando a escrever livros para todas as séries dos antigos cursos ginásial e colegial, chegando à tiragem dos mesmos a atingir, na década de 1960/70, mais de 130.000 exemplares anuais. Durante mais de 30 anos seus compêndios praticamente monopolizaram o setor didático, sendo adotados em todas as regiões do Brasil. Desde o início (1936), até o atual ano de 1975, quando foi editado, pela segunda vez, “O Mundo que nos Rodeia” (destinado à quinta série do 1º grau), foram vendidos mais de doze milhões de exemplares de seus livros didáticos, conferindo-lhe uma posição de absoluta primazia nesse importante setor (CONTI, 1976, p. 32, destaques em caixa alta do autor).

Abaixo segue a imagem do “Boletim de Ariel”, de 1936, no qual expõe as publicações da Companhia Editora Nacional, entre elas a obra “Geografia”, citada acima por Conti (1976).

Recorte de Periódico 9 – Publicações da Cia Editora Nacional, em que demonstra uma obra do Professor Aroldo de Azevedo.

| Últimas Edições da Companhia Editora Nacional | | |
|---|---|---------|
| Aguinaldo Lins e Geraldo Andrade | DIAGNOSTICO DOS ANEURYSMAS DA AORTA THORACICA | 30\$000 |
| Guilherme de Almeida | POETAS DE FRANÇA | 7\$000 |
| J. Sampaio Ferraz | A COMUNIDADE E A SOCIEDADE | 20\$000 |
| Monteiro Lobato | HISTORIA DA LITERATURA MUNDIAL | 15\$000 |
| Auguste de Saint Hilaire | SEGUNDA VIAGEM AO INTERIOR DO BRASIL | 8\$000 |
| André Maurois | A VIDA DE DISRAELI | 9\$000 |
| Marten Cumberland | O SOLAR DE TAPLING | 4\$000 |
| Afonso Arinos de Mello Franco | CONCEITO DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA | 8\$000 |
| Moura Santos | PEQUENO ESCOLAR — 2.º | 3\$500 |
| Henrique Ricchetti | INFANCIA — 2.º livro | 3\$500 |
| Alcibiades Delamare | CRISTOVÃO COLOMBO | 15\$000 |
| Aroldo Azevedo | GEOGRAFIA — 1.ª | 8\$000 |
| Monteiro Lobato | D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS — (Cart.) | 8\$000 |
| Pandiá Calogeras | ESTUDOS HISTORICOS E POLITICOS | 15\$000 |
| Biblioteca Militar | REGULAMENTO PARA O SERVIÇO DE CAMPANHA | 6\$000 |

Edições da COMPANHIA EDITORA NACIONAL — Sede: Rua dos Gusmões, 118 - S. Paulo. Filiaes: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA

Fonte: Boletim de Ariel (RJ), 1936, Edição 02 – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

O Professor José Bueno Conti foi um dos inúmeros alunos de Aroldo de Azevedo na USP. Em entrevista concedida à TV Cultura, em 2011, Conti mais uma vez elucidou a

grande influência que os livros de Aroldo de Azevedo tinham no cenário educacional, recordando-se, inclusive, que havia estudado por meio de seus livros no período do ginásio, nos anos quarenta. E enfatizou que “era praticamente o único livro. Haviam outros autores, mas ele dominava o mercado”.⁸⁶

Conti também pontuou que o Professor Aroldo de Azevedo além de dar aulas sobre a Geografia Brasileira, também apresentava grande preocupação em preparar os alunos para as suas futuras práticas docentes. Também ressaltou que foi Aroldo de Azevedo quem inseriu a prática do estudo dirigido, que foi considerado um procedimento didático inovado à época. Em sua visão, os professores recém formados saíam da universidade com a possibilidade de desenvolver tais procedimentos teórico-metodológicos nas turmas em que fossem lecionar. Desta forma, deduzimos que Aroldo de Azevedo começou a imprimir características próprias na escola paulista de Geografia, em especial nas práticas pedagógicas empregadas na relação de ensino-aprendizagem da referida disciplina Geografia.

Perante o exposto, podemos dizer que Azevedo também foi um conhecido formador de professores. Isto é, trabalhou durante anos na Universidade de São Paulo, dedicando-se a formar gerações de docentes. Nas palavras de Conti, “Aroldo de Azevedo foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido numa época em que tal técnica pedagógica quase não era usada em nosso meio” (CONTI, 1976, p. 31-32).

Ainda é importante mencionar que além de um conhecido autor de livros didáticos, Aroldo de Azevedo também foi autor de outros livros, em sua maioria dedicados à cidade e Estado de São Paulo. A produção dessas obras aumentou nos anos cinquenta, uma vez que a cidade completou quatrocentos anos em 1954.

Abaixo elencaremos os livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo, no período entre 1934-1945, em que todas as primeiras edições foram publicadas pela Companhia Editora Nacional, empresa do ramo editorial com sede em São Paulo. Foram doze livros lançados ao longo de dez anos (1934-1944) e sua grande maioria destinados ao ensino secundário.

⁸⁶ TV Cultura. Perfil de Educador - Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acesso em: 18 jul 2020.

Quadro 8 – Livros didáticos do Professor Aroldo de Azevedo publicados entre 1934 a 1945.

| ANO DA PRIMEIRA EDIÇÃO | TÍTULO DA OBRA |
|------------------------|---------------------------------------|
| 1934 | Geographia Humana |
| 1935 | Geographia – 2ª série |
| 1935 | Geographia – 3ª série |
| 1935 | Geographia – 4ª série gymnasial |
| 1936 | Geographia – 1ª série escolar |
| 1936 | Geographia – 5ª série |
| 1938 | Corografia do Brasil |
| 1939 | Geografia – Curso Comercial |
| 1943 | Geografia Geral – 1ª série ginásial |
| 1943 | Geografia Geral – 2ª série ginásial |
| 1944 | Geografia do Brasil – 3º ano |
| 1944 | Geografia do Brasil – 4º ano ginásial |

Fonte: SANTOS, 1984, p. 87.

O próprio Aroldo de Azevedo colocou a sua longa relação com a Companhia Editora Nacional:

Quarenta anos já se foram, ou quase quarenta anos. Foi no ano de 1934, na Companhia Editora Nacional, publiquei meu primeiro livro “Geografia Humana para o Curso Pré Jurídico”. E desde aí mantenho os laços com essa editora, que são os mais amigos, os mais estreitos e que eu espero que assim [...] continue até o fim da minha vida (AZEVEDO, 1973).⁸⁷

Além dos livros didáticos, Aroldo de Azevedo também contribuiu com textos em revistas, periódicos, boletins e outras publicações que versavam sobre o ensino de Geografia, sobre São Paulo e biografias de seus familiares ilustres (na cena política, econômica e social), além de outros assuntos que foram tratados em menor escala. Parte de sua produção também se destinou para a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), seção paulista, na qual assumiu diversos cargos e participou ativamente de assembleias e congressos.

Abaixo segue um recorte do Correio Paulistano (SP), do ano de 1940, no qual expõe a realização de uma reunião da AGB, apontando o Professor Pierre Monbeig como Presidente da Associação para o ano de 1941 e o Professor Aroldo de Azevedo como o Secretário Geral da mesma.

⁸⁷ TV Cultura. Perfil de Educador - Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acesso em: 18 jul 2020.

Recorte de Periódico 10 - Notícia sobre uma reunião da AGB, na qual aponta o Professor Pierre Monbeig como Presidente da Associação para o ano de 1941 e o Professor Aroldo de Azevedo como o Secretário Geral da mesma.



Fonte: Correio Paulistano (SP), 1940, Edição n° 23006. Hemeroteca Digital da BN.

De acordo com Santos (1984), de 1934-1974, Aroldo de Azevedo produziu 127 textos, sendo 97 destinados ao ensino superior e 30 livros didáticos destinados, sobretudo, ao ensino secundário (23 livros escritos para o ensino secundário; 5 livros para o ensino colegial, 1 para o ensino primário e 1 para o programa de admissão do ginásio).⁸⁸ Santos (1984), baseando-se em Conti, elucidou que esses livros didáticos praticamente monopolizaram o mercado editorial por quase trinta anos, uma vez Aroldo de Azevedo lançou o seu primeiro livro em 1934 e suas

⁸⁸ SANTOS, 1984, p. 18.

obras foram editadas até 1980, isto é, até seis anos após sua morte, em 1974. Vendeu cerca de 12 milhões de exemplares no período de 1936 a 1975.

Nesse sentido, ISSLER (1973, p. 181) e SANTOS (1984, p. 20) destacou que:

O período em que vigorou a reforma Capanema, de 1942 a 1962, foi a época de maior repercussão dos livros didáticos de Geografia de autoria do Professor Aroldo de Azevedo [...]. O trabalho [...] se caracteriza por uma renovação nos padrões gráficos de apresentação dos conteúdos geográficos, seguindo a linha pioneira de Delgado de Carvalho. Redigindo os seus trabalhos em linguagem simples e empregando corretamente a terminologia geográfica, o autor soube apresentar a Geografia em um estilo próprio, agradável e motivador, conseguindo ao longo de quatro décadas divulgar por todo o Brasil, entre as gerações contemporâneas uma Geografia atualizada, precisa e documentada. As suas obras tiveram, no período considerado, a preferência absoluta do magistério brasileiro de Geografia e a sua adoção na maioria das escolas fez com que se sucedessem centenas de edições. O magistério que adotava essa coleção, servia-se também, dos seus valores para a documentação e preparação das atividades escolares, fato que não deixa de ser meritório na medida em que contribuiu para o aperfeiçoamento geográfico de professores sem formação especializada e que, por muito tempo, constituíram a maioria do corpo docente dessa matéria na escola secundária. Os trabalhos do Prof. Aroldo de Azevedo muito embora elaborados com linguagem didaticamente adequadas aos níveis de escolaridade a que se destinavam, filiam-se muito mais ao espírito da Geografia como ciência, do que como conteúdo geográfico voltado para intenções pedagógicas. Seu apego e devoção ao espírito da ciência geográfica, inspirado nos grandes autores desse século [...] levou-o a produzir obras cujo maior mérito foi o de divulgar a Geografia [...].

Santos (1984) também pontuou que “[...] tentando manter um alto nível científico, os compêndios parecem resultar em edições condensadas dos seus congêneres de nível superior” (SANTOS, 1984, p. 73). Além disso, de acordo com Silva (2012, p. 279), Aroldo de Azevedo e os seus editores inovaram ao produzir livros didáticos que eram dispostos em obras por seriação, o que passaria a ser uma tendência. Antes era frequente a adoção de um único volume para todo o curso ou, ainda, recorrer a cada ano a uma obra diferente (às vezes de mais de um autor). A coletânea apresentada pelo autor acabava por abranger todos os anos escolares, seguindo o currículo oficial prescrito. O que tendia a facilitar a adesão das obras por parte do corpo docente, uma vez que o conjunto das obras já estavam em consonância com o que o Governo Federal determinava.

Abaixo segue um recorte do Jornal *O Imparcial*, de 7 de março de 1937, no qual aponta os livros adotados por disciplinas. Na listagem constam os cinco livros da Coletânea elaborada pelo Professor Aroldo de Azevedo, endossando o que abordamos no parágrafo acima.

Recorte de Periódico 11 – Relação de livros adotados, no qual constam cinco livros do Professor Aroldo de Azevedo.

**LIVROS PARA INSTRUÇÃO
ADOPTADOS NO CURSO
SECUNDARIO**

Geografia, 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a serie, por **Aroldo Azevedo**.

Historia da Civilização, 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a series, por Joaquim Silva.

Historia da Civilização, 1.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a series, por Jonathas Serrano.

Tratado de Verbos Francezes, por Casemir Lietaud.

Curso de Francez, 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a series, por Gastão Ruch.

Curso de Francez Preliminar, por Aimée Ruch.

Anthologia Franceza, por Aimée Ruch.

Nova Antologia Brasileira, por Clovis Monteiro.

Grammatica Expositiva, por Eduardo Carlos Pereira.

Curso de Françaes, 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a series, por Vinholes.

Historia Natural, 3.^a, 4.^a e 5.^a series, por Luiz Menezes.

A^a venda na

Fonte: Jornal O Imparcial, 7 de março de 1937 – Hemeroteca Digital.

Cabe ressaltar que os seus textos universitários estavam voltados para estudos urbanos, metodologia, ensino de Geografia, pensamento geográfico, estudos regionais e biografia de familiares. Não por coincidência, dedicou-se expressivamente aos estudos urbanos na década de quarenta e estendendo aos anos cinquenta, questão muito em voga no meio acadêmico e para a fase em que a sociedade brasileira se encontrava.

Na aula inaugural dos Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1946, Aroldo de Azevedo demonstrou ser um grande defensor e entusiasta da Geografia moderna no Brasil, no qual atribuiu o pioneirismo ao Professor Delgado de Carvalho. Além disso, faz menção as produções realizadas por geógrafos alemães, franceses e norte-americanos, demonstrando, assim, parte das raízes que se inspirou. Por fim, citou nominalmente os geógrafos Humboldt, Ritter, Ratzel e Vidal de La Blache e atribui-lhes a fundação da Geografia moderna,⁸⁹ demonstrando que esses foram os seus referenciais para implantar a Geografia moderna no Brasil.

Aroldo de Azevedo sempre que tinha a oportunidade pontuava a importância e o pioneirismo de Delgado de Carvalho para a introdução da Geografia moderna no Brasil, sobretudo nas primeiras décadas do século XX:

[...] nesse período, a figura central, a grande personalidade da Geografia brasileira foi, sem a menor dúvida, o ilustre professor Carlos Delgado de Carvalho. Todas as vezes que leio suas obras, escritas nessa época, maior se torna a minha admiração por esse grande brasileiro, já por todos proclamado o pioneiro da moderna Geografia do Brasil. [...] sem exagero um verdadeiro revolucionário dentro da rotina em que vivia a Geografia brasileira [...]. Verdadeiro homem da ciência demonstra ser ao escrever sua “Météorologie do Brésil”, publicada em 1917. Inegavelmente um mestre aparecendo quando, já na terceira década do século, compôs aquela série de conferências reunidas sob o título geral de “Fisiografia do Brasil” (AZEVEDO, 1949, p. 23 apud Santos, 1984, p. 23).

Apesar de Aroldo de Azevedo sempre destacar os feitos do Professor Delgado de Carvalho em implementar a Geografia de orientação moderna no Brasil, ele mesmo era visto como um grande reformulador dos livros didáticos, sobretudo com forte influência no Estado do São Paulo e sendo a expressão deste, irradiando suas obras para os demais Estados do país. Como ressaltaram Dib, Neto e Rosamilha (1974):

Em São Paulo, Aroldo de Azevedo, professor da Universidade de São Paulo, lidera o movimento de reformulação dos textos e do ensino de Geografia nos ginásios em bases racionais e modernas, contra “o vício da nomenclatura e o hábito da decoração” [...]. Nessa tentativa bem sucedida de elevar o nível do ensino de Geografia, Azevedo alia ao rigor e à clareza das informações, a fundamentação em pesquisas e estudos

⁸⁹ AZEVEDO, 1946, p. 06.

sérios e a preocupação de fugir das “enumerações enfadonhas, que já tanto mal fizeram à ciência geográfica, transformando seu encanto próprio num amontoado de nomes e de números, verdadeiramente merecedor da repulsa que tantos lhe costumam votar” [...] Os livros de Aroldo de Azevedo rapidamente conquistaram a estima do professorado, multiplicando-se as tiragens e as edições (DIB; NETO; ROSAMILHA, 1974, p. 134).

Azevedo foi um grande divulgador da Escola Geográfica Francesa por meio de seus livros didáticos e outros escritos. Como ficou bem explícito em seu artigo “A Geografia Francesa e a geração dos anos setenta”, escrito no ano de 1974, ano de sua morte, em que expôs que os franceses são “ainda hoje considerados entre os maiores da ciência geográfica” e que pretendia “[...] demonstrar neste desprezioso trabalho, prova de gratidão e de filial homenagem à Geografia que se irradiou na França e que, no Brasil, deixou marcas indeléveis” (AZEVEDO, 1979, p. 09 *apud* CAMPOS, 2011, p. 324).

Em entrevista concedida à TV Cultura, em 1973, um ano antes de sua morte, Aroldo de Azevedo atribuiu que a divisão por unidades em seus livros didáticos eram o “resultado de uma experiência não comprovada, mas observada pela grande Geografia de Vidal de la Blache”.⁹⁰ Sobretudo ao que conferia ao estilo e diagramação, demonstrando que Azevedo não só se ancorou nas ideias da Geografia francesa de Vidal de la Blache, mas também ao que diz respeito ao formato e sequenciação didática.

De acordo com Lencioni (2012), a maior inspiração do Aroldo de Azevedo foi o geógrafo francês Pierre Monbeig, que lhe influenciou acerca da maneira francesa de pesquisar e ensinar a Geografia. Foi a partir dessa perspectiva que Azevedo priorizou os estudos geográficos por meio de trabalhos de campo, representações cartográficas, dentre outros aspectos metodológicos.

Como era de se esperar, Aroldo de Azevedo teceu críticas à Geografia dita tradicional e a Geografia que possuía falta de objeto próprio de estudo. Em seu texto “A Geografia em São Paulo e sua evolução”, de 1954, publicado pelo Boletim Paulista de Geografia, teceu comentários acerca das diferenças entre a Geografia tradicional e a Geografia moderna, obviamente, endossando essa última:

Mas, que Geografia? – poder-se-á perguntar, com toda razão. A Geografia puramente descritiva e enumerativa, tipo catálogo, que tanto horror causava e ainda causa, por ser um instrumento de martírio dos estudantes, obrigados a guardar de memória listas intermináveis de nomes e números? Ou a Geografia que se confunde com a Topografia e a Cartografia, ainda hoje admitida por alguns, em nosso país? Ou, finalmente, a verdadeira Geografia, a Geografia moderna que se estuda nos meios cultos da Europa e da América notadamente, em que a interpretação dos fatos constitui

⁹⁰ TV Cultura. Perfil de Educador – Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acesso em: 18 jul 2020.

o coroamento de pesquisas realizadas no terreno e de estudos elaborados em bases científicas? (AZEVEDO, 1954, p. 45).

Além disso, Azambuja (2014) ressaltou que Aroldo de Azevedo foi “um dos responsáveis pela consolidação do paradigma a Terra e o Homem na Geografia escolar brasileira” (AZAMBUJA, 2014, p. 15). Assim como da introdução da formação patriótica para as crianças e os jovens.

Sobre os livros didáticos, Azevedo (1954) apresentou um recorte temporal de sua reformulação: após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, coincidindo com a década em que Aroldo de Azevedo começou a publicar seus primeiros livros. De certo modo, Azevedo atrelou o início de sua produção didática com a implantação da Geografia universitária no Brasil, querendo demonstrar rigor científico em suas obras. Azevedo expos que:

As obras publicadas na época imperial e no período republicano, antes de 1934, sob o título de “Geografia” ou “Corografia”, não passam de modestos compêndios destinados ao ensino primário ou secundário e aparecem citados dos defeitos que tão bem caracterizavam a velha Geografia. Abram os, ao acaso, qualquer deles: são todos idênticos, diferindo apenas na massa maior ou menor de nomes e informes registrados (AZEVEDO, 1954, p. 46).

Aroldo de Azevedo se tornou sócio efetivo da Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB por convite de Caio Prado Jr e passou a frequentar as reuniões a partir do ano de 1935. Uma de suas contribuições na AGB foi propor a construção de uma comissão para pensar sobre a reforma curricular do ensino secundário para a disciplina de Geografia, que estava sendo gestada pelo Ministério da Educação e da Saúde. O resultado desse trabalho foi distribuído entre autoridades federais, estaduais e municipais. Além disso, entre suas contribuições à AGB está a realização de atividades voltadas para os professores de Geografia do ensino secundário.

Recentemente, isto é, em 2003, o Boletim Paulista de Geografia publicou o documento referido acima, no qual alguns geógrafos da AGB formularam considerações acerca do “Ensino Secundário da Geografia”. Tais notas originalmente foram publicadas na Seção “Críticas e Notas” da publicação *Geografia*, editada pela Associação de Geógrafos Brasileiros – São Paulo, ano I, nº 4, p. 77-83, 1935 e foi redigido pelos Professores Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig e M. Conceição Vicente de Carvalho. Tal documento tentou colaborar com a reforma do ensino secundário que estava em curso no país, em pleno governo do então Presidente Getúlio Vargas.

Entre as premissas expostas pelos Geógrafos da AGB que produziram o texto, estava o desejo de se substituir um ensino de Geografia puramente mnemônico e repleto de nomenclaturas para que fossem decoradas por uma Geografia que fosse compreendida de forma

científica. Além disso, os Geógrafos da AGB compreendiam que o ensino secundário deveria ser um “ensino de cultura geral e não de especialidades” e, por isso, salientaram que os professores não deviam “recrutar geógrafos”, mas a “missão era em formar personalidades” (AZEVEDO; MONBEIG; CARVALHO, 1935).

Na presente nota os autores fizeram críticas à reforma em curso, pois expuseram que os novos programas de ensino conservavam o mesmo formato dos anteriores, apesar de apenas destrincha-los em diversos pontos. Compreenderam, assim, que os alunos da primeira série do Ensino Secundário deveriam ter acesso apenas às noções elementares e essas deveriam ser ministradas mais em fatos concretos, evitando-se, assim, as abstrações. Dessa forma, consideraram que os professores deveriam partir da Geografia local e brasileira e, aos poucos, expandir para outras escalas.

Além disso, sugeriram que os estudos dos continentes fossem ministrados na segunda série e que esse deveria ser reflexivo e não um mero trabalho de gravar nomes de lugares, rios, montanhas, etc. Para a terceira série consideraram que os estudantes já não eram tão imaturos e sugeriram que voltassem com mais profundidade à Geografia brasileira, descrevendo e explicando os fatos e fenômenos estudados na disciplina. Na quarta-série estimavam que os alunos já possuíam condições cognitivas de compreender a cientificidade da Geografia, fazendo-os compreender o que é ciência e o que é a ciência geográfica. Nessa série, esperava-se que aprofundassem os conhecimentos ministrados nos anos anteriores e, assim, se preparassem para o ensino superior. Por fim, a quinta e última série, era destinada ao ensino das questões econômicas e políticas do Brasil e do Mundo, levando-os ao pensamento crítico.

Os autores fizeram considerações com os recursos didáticos que os professores deveriam usar, tais como mapas que deveriam ser utilizados como meios de representação. Também salientaram a importância do uso da projeção de imagens, apresentando-as e comentando de acordo com o que fosse trabalhado em sala de aula. Aconselharam também o uso de textos literários (sobre viagens, por exemplo) para complementar a aprendizagem dos conteúdos dos manuais didáticos. Ressaltaram a importância de pelo menos uma vez por semana trabalharem com exercícios práticos, especificamente para a quarta série. Tais aulas seriam centradas em leituras de mapas, boletins meteorológicos e excursões a campo. Já para as primeiras séries do ensino secundário propuseram que se manuseassem e confeccionassem mapas, comentassem gravuras presentes nos livros ou executassem pequenos exercícios, entre outras possibilidades de exercícios práticos. Por fim, consideraram que nos dois últimos anos, isto é, na quarta e na quinta séries, seria importante estimular as exposições orais entre os alunos, levando-os a explanarem sobre os conteúdos aprendidos.

Além disso, Zarur (1942) também demonstrou uma posição parecida ao expôs sua visão do ensino de Geografia entre o ensino primário e o ensino secundário em uma relação escalar. Isto é, que passava do local, ao nacional e, por fim, os continentes e em escala mundial (estudando-se os países). Nesse sentido, elucidou:

É assim que o aluno primário, tendo tido como ponto de partida a geografia local e passado para a geografia pátria, poderá estudar no curso secundário, além desses elementos, a geografia dos continentes e dos países, estabelecendo estas inter-relações fundamentais. Não são outros os objetivos que deve ter o professor secundário no seu ensino da matéria (ZARUR, 1942, p. 06).

Todos esses pontos enfatizados para que a disciplina de Geografia fosse reformulada, também encontrava desafios semelhantes em outras disciplinas, sobretudo até os anos 20. Como bem elucidada Nagle (2009, p. 165):

Ao currículo ginásial constituído de disciplinas isoladas, fechadas dentro de seus próprios fins e valores, correspondem programas extensos e sobrecarregados de assuntos, conhecimentos, informações, nomenclaturas e bibliografias. De caráter essencialmente aquisitivo, o ensino – verbalista, teórico e livresco – se desenvolve por meio da exportação e recitação, do ditado de pontos e do uso sistemático de compêndios, sendo avaliado por meio de exames que exigem, de memória, a reprodução das lições. Mesmo em processo de deterioração, os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a “elite de letrados”, a “elite intelectual” do país, ainda que deixem à margem mais de 90% de adolescentes.

Azevedo também publicou um texto na revista *Geografia*, ligada à Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB, no ano de 1936, intitulado “O ensino de Geografia no curso secundário”, no qual atribui à Reforma Francisco Campos, de 1931, o início do processo da renovação do ensino da disciplina de Geografia:

Seria injustiça negar que, para esse objetivo, muito concorreu a reforma do ensino realizada em 1931. Com todos os defeitos que nela reconhecemos, é inegável que lhe coube o papel de abrir novos horizontes ao ensino da ciência geográfica. Teve início, logo que se começou a cumpri-la, a reação benéfica. E, hoje, é com alegria que assistimos a renovação dos métodos de ensino e o entusiasmo com que professores e alunos aceitam tal renovação (AZEVEDO, 2012, p. 67).

Além disso, fez referência especificamente ao Estado de São Paulo acerca das instituições, sobretudo à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e de seus intelectuais, ainda mais os geógrafos franceses alocados na USP, que muito contribuíram para a renovação do ensino da Geografia. Assim, destacou as bases da nossa Geografia redesenhadas nos anos trinta contou com os fundamentos de Vidal de La Blache, Brunhes e Martonne, dentre outros.

Nesse sentido, Penna (2010, 2010, p. 105), ao abordar sobre a fundação da USP e a influência do educador Fernando Azevedo nesse processo, elucidou que:

Em 1934, Fernando de Azevedo, convocado por seu amigo Julio de Mesquita Filho¹²⁶, diretor do jornal O Estado de São Paulo, ajuda-o a concretizar o sonho de criar em São Paulo uma universidade pública nos moldes europeus. O objetivo dessa universidade, da qual Fernando de Azevedo redigiria os estatutos, seria atualizar o ensino no país, oferecendo às elites o melhor caminho para o conhecimento e a consciência da necessidade de promover a modernização e o progresso do Brasil. Assim, Fernando de Azevedo acolhe com simpatia a vinda de professores estrangeiros a fim de que, com sua ajuda, se pudesse criar, no Brasil, uma instituição científica de alto nível, a Universidade de São Paulo, “capaz de assumir a liderança no processo de superação do estado de atraso em que se encontrava o país”¹²⁷. Entre os professores franceses convidados para a primeira linha de frente de ensino na USP destacam-se: Claude Lévy-Strauss, expoente da antropologia e do estruturalismo e Fernand Braudel, historiador da École des Annales; o sociólogo Roger Bastide, o politólogo Paul Arbousse-Bastide, o filósofo Jean Mangué, entre outros. Essa atitude era também política, pois mostrava a necessidade de São Paulo recuperar a antiga hegemonia e superar a derrota de 32.

Foi nesse contexto, que para se formar em Geografia, Aroldo de Azevedo retornou à universidade recém-inaugurada, dessa vez para cursar Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL-USP, no ano de 1936, e concluindo o curso em 1938. É importante mencionar que antes mesmo de realizar a sua formação, Aroldo de Azevedo já havia publicado sua primeira obra didática.

Em 1942, tornou-se o primeiro catedrático de Geografia do Brasil da FFCL, exercendo o cargo até a sua aposentadoria, em meados da década de 60. Além disso, em entrevista concedida em 2001, o Professor Pedro Geiger elucidou que a força de Geografia Uspiana estava no grupo do Aroldo Azevedo, que também contava com os Professores Araújo e o Penteadado (GEIGER, 2001, p. 14). Desta forma, esse grupo exercia grande influência intelectual no cenário regional e nacional, uma vez que podemos apontar a importância da USP e dos estudos desenvolvidos por esses e outros estudiosos. Fruto desses estudos, podemos apontar produções intelectuais diversas e, dentre elas, os livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo.

Na AGB ocupou os cargos de Secretário Geral, entre os anos de 1939 a 1945 e, depois, foi Presidente, na segunda metade da década de 1940. Em 1949, assumiu a Secção São Paulo da AGB e se tornou diretor do Boletim Paulista de Geografia, exercendo o ofício até a década de 1960.

Apesar de sua notável carreira como Professor Universitário, foi nos livros didáticos destinados ao ensino secundário que Aroldo de Azevedo passou a ser lido e conhecido por gerações e produziu muitas obras. Sua obra *Geographia* data de 1936, destinada aos estudantes da primeira série ginásial e editada pela Companhia Editora Nacional, com tiragem de 10 mil exemplares. Seus livros tinham como marca o cuidado com o conteúdo e forma, assim como com as ilustrações e adequação ao programa vigente.

Em entrevista concedida à TV Cultura, no ano de 1973, o editor Thomaz Aquino de Queiroz, da Companhia Editora Nacional, falou sobre o fenômeno que eram os livros de Aroldo de Azevedo:

Havia uma quantidade razoável de livros à época e o livro do Professor Aroldo de Azevedo, o livro “Geografia Humana” foi mais um, talvez entre quatro ou cinco bons livros também. Mas ele apareceu com qualidades próprias, um livro inovador, renovador e, sobretudo, um livro que apresentava características não presentes ou não totalmente em todos os livros. Eram livros de uma segurança didática muito grande, de uma precisão científica fora do comum e tudo isso alicerçado numa cultura geral que possui o Dr. Aroldo, que é uma coisa rara também. De modo que essa conjugação um livro inicialmente e depois uma série de livros de alto nível e que responde esse alto nível pela aceitação grande, crescente, que sempre teve desde aquela época até hoje [...] Eu posso dar alguns números que digam bem sobre essa participação dos livros do Dr. Aroldo de Azevedo na educação do Brasil. Os livros do Dr. Aroldo de Azevedo hoje somam uma tiragem global de cerca de 11 milhões de exemplares. É um número bastante significativo, mas será mais significativo ainda se eu lembrar que hoje a população escolar do Brasil todo ao nível do antigo ginásio, com faixa etária de 11 a 15/16 anos, deve ser da ordem de 6/7 milhões. Isso significa que, grosso modo, os livros produzidos por ele até hoje seriam suficientes para atender até duas vezes a toda população escolar do Brasil (QUEIROZ, 1973)⁹¹.

A seguir, apresentamos um recorte do periódico *Pequeno Jornal*, de Pernambuco, no ano de 1937, em que noticiaram as obras do Professor Aroldo de Azevedo. Além disso, teceram comentários acerca das obras, realizando elogios ao “jovem autor” e tecendo críticas aos livros didáticos que ainda eram consumidos pelos colégios brasileiros. A reportagem traz como novidade a compilação de obras elaboradas por Aroldo de Azevedo para a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” e que tais obras apresentavam uma relação entre elas, marca não tão comum para o período. Além disso, apontaram que Azevedo expos o método utilizado, o que também não era exposto na maioria das obras contemporâneas. Além disso, elucidaram que suas obras traziam elementos que ainda não eram tão comuns em outras obras didática: traziam além de textos, ilustrações, como gravuras, gráficos e mapas que, na visão do redator da reportagem, facilitava a compreensão por parte do aluno. Por fim, a reportagem ainda fez a ponderação de que todos os livros deveriam ser liberados ao consumo dos estudantes apenas após a aprovação das autoridades competentes.

⁹¹ TV Cultura. Perfil de Educador - Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acesso em: 18 jul 2020.

Recorte de Periódico 12 – Notas sobre as obras do Professor Aroldo de Azevedo.

NOTAS BIBLIOGRAPHICAS

GEOGRAPHIA para a 1ª e 5ª séries secundarias — **Aroldo de Azevedo** — (vols. 67 e 68 da Bibliotheca Pedagogica Brasileira) **GRAMMATICA EXPOSITIVA (Curso Superior)** 33ª edição melhorada e ampliada — **Eduardo Carlos Pereira** — Ambas da *Companhia Editora Nacional* — São Paulo, 1937.

O sr. Aroldo de Azevedo copiou e coordenou para a Bibliotheca Pedagogica Brasileira, da *Editora Nacional*, excelentes compendios para o ensino da Geographia nas varias séries do Curso Fundamental. E pode-se dizer, sem receios, que elles são, até agora, o que existe de melhor no assumpto, se considerarmos a sua seriação progressiva dentro de um unico criterio, o que imprime uma feição de unidade ou interdependencia nos varios volumes do autor para o estudo da disciplina.

O sr. **Aroldo de Azevedo** expõe com clareza e methodo, coisas que raramente encontramos nesse montão de máos livros didacticos que as nossas casas editoras lançam annualmente no mercado e que muitas vezes os professores adoptam por interferencia graciosa dos seus representantes nos mercados do Paiz.

Infelizmente, no Brasil, ainda não se chegou á comprehensão de que os livros didacticos só devem ser vendidos depois de uma verificação rigorosa pelas autoridades do ensino. Sem a indicação official, nenhum collegio pederia adoptar este ou aquelle compendio das preferen-

cias... commerciaes de certos professores.

A **GEOGRAPHIA** serinda do sr. **Aroldo de Azevedo** é abundantemente illustrada com numerosos gravuras, graphics e mappas, que facilitam consideravelmente o estudo da materia.

Outro curso modelar da *Editora* é a **GRAMMATICA EXPOSITIVA** de **Eduardo Carlos Pereira**, que acaba de attingir á sua 33ª edição melhorada e ampliada e que abrange as varias séries do ensino secundario.

O successo da **GRAMMATICA** do sr. **Carlos Pereira** assignala-se pelas suas successivas edições e (o curso Elementar já está na 60 edição) preferencia dos bons professores do vernaculo, sobretudo no Rio, em São Paulo e demais Estados do Sul. E' a obra approvada pela Congregação do Gymnasio Official, de São Paulo.

A 23ª edição foi enriquecida com uma synthese e criticas das varias reformas orthographicas e um appendice sobre Estylistica e composição em prosa e verso.

J. C.

FLORES

Vendem-se cravos e — 32
á Avenida Bernardo Vieira
n.o 901, Campo Alegre
Telep. 28 246.

Fonte: Pequeno Jornal (PE), 1937, Edição 61. Hemeroteca Digital da BN.

Após a primeira obra, a produção de livros didáticos só aumentou, pois passou a escrever livros para todas as séries dos cursos ginasial e colegial e com tiragens cada vez maiores. Aroldo de Azevedo escreveu livros didáticos por mais de 30 anos e seus livros quase que monopolizavam o setor didático, uma vez que foi adotado em todas as regiões do Brasil. De

1936 a 1975 foram vendidos mais de 12 milhões de exemplares de suas obras didáticas,⁹² demonstrando, assim, a grandeza do legado de Azevedo.

Sem dúvida, a genialidade de Aroldo de Azevedo para ser escritor de livros didáticos é inegável. No entanto, o mercado editorial cada vez mais crescente no Estado de São Paulo, seguido pelo Distrito Federal, atual Rio de Janeiro, foi propício para o desenvolvimento de sua carreira como escritor, uma vez que foi o Estado mais voltado para a produção de livros didáticos e para a literatura infantil, a partir dos anos de 1930 e 1940. Hallewell (2017) salienta que esse crescimento do mercado editorial no eixo Rio-São Paulo se deu por conta da Segunda Guerra Mundial, pois dificultou a importação de livros estrangeiros. Nós acrescentamos que a necessidade de difundir as ideias nacionalistas também propiciaram a produção interna de livros didáticos.

Nesse sentido, Machado (2005, p. 83) salientou que a influência dos Estados Rio de Janeiro e São Paulo foram centrais na consolidação da Geografia no Brasil:

São Paulo e Rio de Janeiro foram, sem dúvida, dois centros urbanos que concorreram para a formação da elite intelectual da Geografia brasileira do século XX. A matriz paulista foi estabelecida com a criação do Curso de Geografia e História da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. A matriz carioca foi instituída, primeiramente, através do curso de Geografia e História da Universidade do Brasil (UB), em 19339. No que se refere à matriz carioca, a Universidade dividia com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a responsabilidade pela formação do campo profissional geográfico. O papel difusor exerceu por São Paulo e Rio de Janeiro, manteve-se preponderante até, pelo menos, por quatro décadas. Dessas cidades saíram, para atuar em todo o Brasil, tanto professores de Geografia do ensino médio e superior quanto geógrafos do planejamento territorial. Por sua vez, esses profissionais passavam a incrementar e, mesmo, implementar instituições de ensino, pesquisa e serviços vinculados à Geografia, em outras cidades e estados brasileiros.

O próprio Aroldo de Azevedo, em um artigo publicado no Jornal *O Estado de São Paulo*, em 25 de janeiro de 1954, devido à comemoração do IV Centenário da cidade de São Paulo, intitulado “A Geografia em São Paulo e sua evolução”, estabelece um divisor de águas para a Geografia, que põe como marco o ano de 1934, em que foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Dessa forma, expõe que as obras didáticas de Geografia produzidas antes de 1934 representavam o que denominou de “a velha Geografia”. No entanto, Aroldo de Azevedo considerou os esforços de alguns estudiosos que compuseram a Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, a partir de 1886, que chegou a denominar esse período (de 1886 a 1934) de “pré-história da Geografia paulista”.

Citou, inclusive, os relatórios produzidos a partir de trabalhos de campo como estudos avançados para a época em questão. No entanto, apontou que tais estudos eram limitados no

⁹² Ver Ab’Sáber, 2015, p. 67.

que diz respeito ao caráter metodológico, uma vez que não possuíam um cunho especificamente geográfico, justamente pela falta de formação superior que ainda não havia no Brasil.

Inclusive, também citou algumas obras de Delgado de Carvalho, tais como: *Le Brasil Meridional* (1910), *Geografia do Brasil* (1913), e *Metéorologie du Brésil* (1917), como obras modernas, mas enfatizou que os estudiosos da Geografia paulista não utilizaram para reorientar suas pesquisas.

No entanto, pontuou que essa não foi uma especificidade dos estudiosos de São Paulo, mas que o restante do país, inclusive na Capital da República, o Rio de Janeiro, não souberam aproveitar os estudos modernos desenvolvidos por Delgado de Carvalho e continuavam a reproduzir a velha Geografia, por meio da produção de livros que apenas transpunham os resultados de pesquisas científicas e com caráter meramente enumerativo.

Aroldo de Azevedo pontua que com a implantação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo o cenário mudou. Isto é, a comunidade que já estudava sobre a Geografia pôde ter acesso aos mais modernos conhecimentos da ciência geográfica, sobretudo por meio dos estudiosos franceses, como o geógrafo Pierre Deffontaines. Lógico que estavam em um período de transição e, por isso, as obras mais tradicionais continuavam a dividir espaço no mercado editorial, até mesmo porque incansáveis reedições ainda estavam em circulação.

Esse período, a partir de 1934, Aroldo de Azevedo denominou como “Escola Paulista de Geografia”, no qual passou a formar uma gama de licenciados em Geografia, que se destinavam tanto ao ensino secundário, assim como assumiam cadeiras universitárias. Além da formação de professores, houve também toda uma produção por meio de pesquisas e estudos de doutoramento que contribuía, sobretudo, para desenvolver conhecimentos sobre o Estado de São Paulo. Além disso, São Paulo passou a se destacar mais amplamente no mercado de livros didáticos da disciplina de Geografia, sobretudo, a partir dos anos de 1930.

O próprio Aroldo de Azevedo pontua algumas especificidades da “Escola Paulista de Geografia”, que a diferenciaria de outras iniciativas no mesmo período:

- 1 – Inspirada na orientação metodológica francesa, tem procurado aproveitar o que há de melhor noutros países;
- 2 – Dentro dessa orientação, dedica-se ao estudo e à pesquisa de temas ou problemas diretamente ligados à Geografia brasileira;
- 3 – Em virtude das circunstâncias que presidiram sua formação, tem dirigido suas preferências mais para o campo da Geografia Humana, embora sem nunca desprezar o quadro natural.⁹³

⁹³ AZEVEDO, 1954, p. 55.

O terceiro item está em total consonância com o que estava em voga nos anos de 1930. Isto é, como enfatiza Fonseca (1956, p. 72):

Concorrendo com o estudo da História, deve a Geografia ter também como objeto a educação política, para a qual contribuirá primeiro, como estudo das condições geográficas da formação do Estado e com a demonstração de que este, nascido como qualquer sociedade política das necessidades de segurança coletiva, se caracteriza, geograficamente, pela soberania territorial e requer, para se manter íntegro, a fixação do grupo social ao solo. Mostrará depois como a vitalidade das fronteiras, órgãos periféricos do Estado, depende da segurança e da rapidez das estradas e dos meios de comunicação. Continuando o estudo da estrutura do Estado, apreciar-se-á a formação das capitais, bem como a importância que tem, econômica, política e espiritual. Cabe ainda à Geografia, mais do que qualquer outra matéria, evidenciar como o Estado político se prende, afinal, às relações econômicas de produção.

Podemos concluir que ao passo que Aroldo de Azevedo ajuda a construir a “Escola Paulista de Geografia”, essa também vai absorvendo tais fundamentos e, assim, seus livros são impregnados das características da referida escola.

Como bem sintetiza Campos (2011, p. 324):

A Geografia dominante continuava realizando um discurso aparentemente neutro, técnico, onde estava ausente o discurso ético. Os livros didáticos omitiam a existência de diferentes classes sociais e a ação do capital, assumindo o discurso do Estado, onde estava embutida a ideia de que ele era o construtor da realidade nacional.

4.5 Aroldo de Azevedo e seus livros didáticos: uma análise

Com o objetivo de compreender como os livros didáticos contribuem para a ideia de construção nacional, em seguida iremos analisar três livros do Professor Aroldo de Azevedo. A saber: *Geografia para a Segunda Série Secundária*; *Geografia para a Terceira Série Secundária*; *Geografia para a Quarta Série Secundária*.

Todos esses livros fizeram parte da coleção da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, da Companhia Editora Nacional, compostos por livros didáticos (manuais, livros de textos e livros-fontes) das mais diversas disciplinas e que foi reunida sob a direção do Professor Fernando de Azevedo. Dos nove livros destinados aos estudos da disciplina de Geografia, seis eram de autoria do Professor Aroldo de Azevedo, logo demonstrando o destaque de suas obras no meio educacional. Além do autor Aroldo de Azevedo, o Professor Renato Jardim possuía duas obras nessa coleção, todos destinados ao ensino ginásial e uma obra do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, voltada para os estudos da Geografia Humana – Política e Econômica.

Na obra *Geografia para a Segunda Série Secundária*, chamou-nos a atenção as edições que o livro já havia sido submetido. Até o ano de 1938, foram seis edições. A primeira edição datou de janeiro de 1936; a segunda de março de 1936; a terceira de outubro de 1936; a quarta de novembro de 1937; a quinta edição de dezembro de 1937 e, por fim, a sexta edição em novembro de 1938. Isto é, em menos de três anos o livro teve diversas edições.

Há um texto sobre a segunda edição em que o autor informa que a primeira edição esgotou em menos de três meses. Azevedo atribuiu o sucesso das vendas à iniciativa de renovação dos métodos de ensino da Geografia. Infelizmente não temos a informação sobre o quantitativo de exemplares de cada edição, mas tudo sugere que a coletânea de livros do Aroldo de Azevedo, para as séries secundárias, foi muito consumida, a partir dos anos de 1930, isto é, desde seu lançamento.

Em nota explicativa, Azevedo expôs sobre a orientação moderna e racional da obra, evitando, assim, segundo o autor, enumerações enfadonhas de nomes e números. Além disso, elucidou que tal manual didático seguiu as exigências do programa oficial e teve como uma de suas finalidades a “tentativa de levantar o nível do ensino geográfico no Brasil” (AZEVEDO, 1938, p. 11).

É um livro que apresenta recursos visuais e numéricos, como mapas, gravuras, fotografias, tabelas etc, o que auxilia na compreensão das explicações escritas. Além disso, tais recursos possuem algumas legendas explicativas, como se fossem textos complementares para aprofundar o assunto em voga. Mesmo o seu livro apresentando alguns mapas, Azevedo esclarece que é necessário o uso do atlas por parte dos alunos.

De certa forma, o Professor Aroldo de Azevedo se baseou nos preceitos que Delgado de Carvalho já havia apontado na sua obra pioneira *Geographia do Brasil*. Nas palavras do Professor Delgado de Carvalho, conforme “Prefácio”:

De um modo geral, um compêndio não deve, ao meu ver, repetir o atlas. O mappa é de interesse evidente e nunca deve sahir das vistas de quem está estudando Geographia. O compêndio deve auxiliar a consulta do mappa, apresentar em ordem os recursos o atlas offerece, dizer o que este não pode dizer, explical-o, mostrando as relações que nelle pode encontrar um observador mais exercitado. A repetição pura e simples do que já está no atlas é a causa principal dos manuaes desproporcionadamente extensos, das listas mnemotechnicas, da aridez de alguns compêndios, do horror que muitos alunos têm à Geografia. O ensino de Geographia não tem por fim dispensar o alumno de jamais consultar um atlas, confiando tudo à memória. Tem, antes, em vista tornal-o avisado de pratico no manuseio de atlas de qualquer espécie. [...] Os diagramas, os gráficos e as estatísticas indicam também de que modo devem ser aproveitados os materiais de Geographia. Nenhum dos que se acham no texto devem ser passado sem comentários, pois o professor deverá averiguar se o significado foi convenientemente comprehendido pelo alumno. Este, com outros dados, poderá exercitar-se na organização de outros diagrammas e gráficos, nas quaes os elementos serão hauridos no compêndio e no atlas auxiliar. Os assumptos propostos serão os do programma, escolhidos, porém, em ordem diferente para levar o alumno

a manusear os livros com certa facilidade. (CARVALHO, 1923 *apud* BARROS, 2000, p. 56-7).

A obra *Geografia para a Segunda Série Secundária* apresenta o seguinte programa de ensino: Geografia Geral dos Continentes – aspectos físicos, políticos e econômicos e descrição de cada continente; Geografia Física do Brasil – Dimensões, fronteiras, relevo, litoral, climas e hidrografia; Práticas de Geografia – Experiências em relação ao relevo, chuvas e demonstração da ação das águas sobre o modelado terrestre.

Apenas pela apresentação do programa já notamos um diferencial das obras de Aroldo de Azevedo, a preocupação de alinhar a teoria com a prática. Na visão educacional da atualidade podíamos criticar a ideia de separação entre teoria e prática. No entanto, para o período em que o livro foi escrito, apresentar reflexões e exercícios práticos era um grande avanço no campo metodológico.

A primeira parte do livro, no qual se dedicou a apresentar a Geografia Geral por meio dos estudos dos Continentes, está dividida em onze capítulos, divididos em duas partes. A primeira parte apresenta os aspectos físicos, políticos e econômicos dedicados à América, Europa, Ásia, África, Oceania e aspectos gerais das Regiões Polares – Terras árticas – Antártida. A segunda parte apresenta a Geografia Física do Brasil. Desta forma, esse livro faz a separação entre a Geografia Geral e do Brasil e, ainda, entre a Geografia Física e a Geografia Política e Econômica, sobretudo na primeira parte da obra, ao apresentar os continentes. Essa segmentação pode facilitar a didática, mas compartimenta os assuntos. Cabe ressaltar que o fracionamento dos assuntos dentro dos capítulos dificultava os estudantes a terem uma visão do todo.

Como destacou Fonseca (1956, p. 71-2), foi a partir da Reforma Francisco Campos, de 1931, que no ensino secundário:

O ensino de 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 as relações 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 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.

De certo modo, Azevedo seguiu essas diretrizes em seus livros didáticos. Apresentando aspectos físicos, naturais e econômicos, mas nem sempre com relações implicadas e, por vezes,

de maneira fragmentada, sobretudo em ordenação capitular. Ao abordar aspectos da dita Geografia Humana, apresentou sua visão sobre “os tipos humanos” e, conseqüentemente, suas culturas, costumes, hábitos etc. Além disso, ressaltou a atuação humana para o desenvolvimento da agricultura, comércio e industrialização. Também fez usos de mapas, estatísticas e outros meios que possibilitassem complementar seus escritos nos livros didáticos.

Ao abordar a parte política e econômica da América, Azevedo explicitou o povoamento do continente por meio do processo de colonização e, inclusive, afirmou que “foram os espanhóis, porém, os que melhor proveito souberam tirar das novas terras [...]. Depois dos espanhóis, foram os portugueses que puseram pé na América: a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral à costa brasileira” (AZEVEDO, 1938, p. 53). Assim, na América do Sul, como é previsto, dá ênfase à chegada dos Espanhóis e Portugueses, esses últimos que viriam a ser os colonizadores do Brasil.

Além disso, fez referência aos negros escravizados no período da colonização e aos índios. Em menor escala e, após o período da colonização, cita a vinda dos japoneses para o país. Por fim, expôs sobre o processo de mestiçagem, mas afirmou que “as populações de cor branca continuam a dominar de modo absoluto, por serem dessa espécie os maiores contingentes vindos desde os primeiros séculos da colonização” (AZEVEDO, 1938, p. 57). Fica-nos a dúvida se essa afirmação é proveniente da falta de estatísticas estruturadas em âmbito nacional ou se era uma maneira de passar a ideia de embranquecimento de uma população recém liberta do processo de escravidão, uma “mancha” em nossa história que devia ser apagada.

Parece que não nos restem mais dúvidas sobre a construção étnica brasileira que Azevedo gostaria de construir, dando ênfase mais aos brancos do que a outras etnias que compunham o país. O próprio Aroldo de Azevedo, em 1954, por meio do artigo intitulado “A Geografia em São Paulo e sua evolução”, em que explicita que nos livros didáticos, na parte destinada aos estudos da Geografia Política, em relação à população, salientou que nos livros antes dos anos de 1930 o formato era sempre o mesmo: “os índios [...] sempre mencionados em primeiro lugar entre os tipos étnicos, dentro do velho critério histórico” (AZEVEDO, 1954, p. 47). Por isso, dá-nos a impressão que a lógica de Aroldo de Azevedo foi a de inverter e, assim, dar ênfase ao homem branco em detrimento de outros grupos étnicos em suas obras didáticas.

Santos (1984, p. 51), ao analisar a visão que Aroldo de Azevedo tinha do povo brasileiro, concluiu que “o caráter racista é uma constante em seus discursos”. E aprofundou a questão:

Nesse sentido, o nosso autor resalta, no documento em discussão, a vantagem de o Brasil contar com uma maioria de população branca, tese sem dúvida herdada do preconceito racial/cultural de crença na superioridade do elemento branco, que

predominou nos textos “explicadores” do Brasil, produzidos nas primeiras décadas do século atual, como é o caso de Oliveira Vianna, e de Gilberto Freyre entre outros, aliais frequentemente citados em suas sugestões bibliográficas em final de texto ou em notas de pé de página. Principalmente em alguns de seus livros de “Geografia do Brasil” destinados mais ao trabalho de divulgação ou, então, especificamente didáticos Aroldo de Azevedo chega a expor noções semelhantes às ideias racistas de Oliveira Vianna (SANTOS, 1984, p. 52).

A exposição das etnias que compunham o Brasil, de certa forma, estava em consonância com as que vinham sendo estudadas por intelectuais da modernidade. Entre eles podemos citar o antropólogo Gilberto Freyre e Mário de Andrade, que analisavam as relações dos diversos grupos étnicos no processo de construção nacional/cultural.

Essa distinção entre as etnias, de certa forma, servia para tentar justificar o domínio das classes mais ricas sobre as mais pobres, assim como tentou explicar o atraso do país por conta das “raças inferiores” e de mestiços. Além disso, “a teoria racista se une, nessa época, à tese do determinismo geográfico - ou antropogeografia – que é também uma forma de racismo, pois liga o povo ao seu ambiente geográfico e à formação de um grupo racial [...]. (LEITE, 1969, p. 326 *apud* SANTOS, 1984, p. 52).

Acerca do pensamento de Aroldo de Azevedo, Santos (1984, p. 77) elucidou que:

O seu pensamento político, na aparência expressa uma postura positivista, vale dizer liberal e pragmática, mas na essência permanece preso a um pensar elitista/autoritário ao defender as práticas do liberalismo econômico, do imperialismo capitalista e mesmo de uma geopolítica de cunho fascista para o desenvolvimento brasileiro. [...] É bastante severa e acrítica a sua visão do ensino e do educando brasileiro, revelando também, o ponto de vista da elite esclarecida e privilegiada da nação. Tal postura deve ser incluída numa dada ideologia da cultura brasileira a que se conformam as classes intelectuais da época. [...] A produção especificamente geográfica de Aroldo de Azevedo mostra o uso de todo um receituário metodológico de inspiração lablachiana apto às tarefas de reconhecimento geográfico do território nacional.

Como exposto na Constituição de 1934, incumbia à União, aos Estados e aos Municípios a educação eugênica. De certa forma, os livros de Aroldo de Azevedo traziam elementos dessa vertente, difundindo debates sobre a miscigenação, branqueamento, entre outros.

De certo modo, a miscigenação e o branqueamento da população eram, por ora, apresentados como uma saída, mas ao mesmo tempo como um problema. Baseando-nos em Moraes, o desejo de “melhoria da raça” foi oportunizada pela entrada de imigrantes no país. No entanto, a entrada desses indivíduos veio “complexizar o universo político e cultural do Brasil. [...] O nascente proletariado nacional é majoritariamente composto de indivíduos estrangeiros. E com eles vêm novas ideias que enriquecem a reflexão social brasileira” (MORAES, 2005, p. 120-1).

Dessa forma, os imigrantes, sobretudo os europeus, contribuíram para o embranquecimento da população, assim como para difundir ideias diferentes das que circulavam no Brasil, incitando uma nova cultura em um país até então predominantemente agrário. Uma das iniciativas para conter a cultura e as ideias dos estrangeiros e manter o *status quo* ou, ainda, a “modernização conservadora” que estava sendo empregada, o Governo Federal freou a disseminação de ideias estrangeiras no ambiente escolar, a partir da proibição da ministração das aulas em língua estrangeiras, entre outras ações.

Parte desse proletariado estrangeiro trouxe ideias que, de certo modo, ameaçavam as ideias burguesas que estavam sendo implantadas no Brasil. Isto é, parte do proletariado inspirava-se no socialismo e a burguesia, ao passo que o processo de desenvolvimento da sociedade industrial avançava, passou a estimular a formação cidadã e propagar os valores importantes para a burguesia nacional. Assim, tais estímulos eram muito difundidos por meio do processo de ideologização, sobretudo pela classe burguesa, que vinha paulatinamente se tornando hegemônica e, assim, fortalecendo sua visão de mundo e silenciando por meio do campo das ideias e, quando necessário, pela força coercitiva, reprimindo manifestações ou maneiras de educar diferentes dos interesses burgueses.

Ao abordar sobre os recursos econômicos, Aroldo de Azevedo citou os países que se destacaram na agricultura, na indústria, no comércio e as extensões das vias de comunicação. Dentre outros países, o Brasil é constantemente citado. Na agricultura, deu ênfase à plantação de café, destacando-a por meio de uma fotografia em branco e preto (recurso tecnológico da época) de uma fazenda da cultura cafeeira em São Paulo, dizendo que o café é uma das “riquezas brasileiras”.

Fotografia 8 – Imagem presente no livro do Professor Aroldo de Azevedo, dando ênfase às “riquezas brasileiras”.



Fonte: AZEVEDO, Geografia para a Segunda Série Secundária, 1938, p. 72.

Ainda sobre a cultura cafeeira, Azevedo destacou a produção do café como uma das maiores culturas tropicais, sendo o Brasil responsável por 70% da produção mundial. Na agricultura ainda citou o envolvimento do Brasil na produção de açúcar, algodão, fumo, cacau (apontado pelo autor como o Brasil sendo o 2º maior produtor mundial), as árvores frutíferas, etc. Evidenciou a criação de gado e outros animais que serviam na alimentação humana, apontando o Brasil na sexta posição mundial em maior rebanho, com mais de noventa e quatro milhões de cabeças de gado (AZEVEDO, 1938, p. 73).

Espanta-nos o autor tratar de atividades agrícolas sem mencionar a queda que algumas dessas culturas haviam sofrido nos últimos anos. A título de exemplo, podemos citar o café, que após a crise de 1929 sentiu a queda considerável de sua comercialização. Cabe lembrar que Aroldo de Azevedo era filho de classe abastada do interior de São Paulo e que, possivelmente, tinha compromisso em demonstrar a grandiosidade desse tipo de produção para com os seus pares e como um projeto de engrandecer o Estado de São Paulo e, deste modo, escrevendo parte da história (e da Geografia) que lhe convinha.

Nesse sentido, Geiger (2001, p. 07) ao relatar a tarefa de estudar o Estado de São Paulo via IBGE, que tinha como objetivo a redivisão regional, nos auxiliou a compreender a questão:

Então, eu criei uma zona fisiográfica que chamei de zona industrial, e foi uma revolução. Pela primeira vez, eu identifiquei um espaço brasileiro como sendo caracterizado pelo movimento da indústria. Os paulistas não gostaram, porque, na minha opinião, estavam muito influenciados pela escola do Aroldo Azevedo, pela ideologia do café. O Araújo, professor Araújo, morreu há poucos anos, não me lembro o sobrenome dele, o grande e preferido discípulo do Aroldo de Azevedo, escreveu uma tese sobre o Porto de Santos, o porto exportador de café. Para você vê a força da ideologia de um Brasil agrário, exportador de produtos tropicais. Outro aluno do Aroldo de Azevedo, aluno não, de fato, era um professor que ele promoveu em São Paulo, assim como o Araújo, foi o Penteado [...]. O Penteado fez uma tese sobre o Porto de Belém. Esses trabalhos de Araújo e Penteado são dois exemplos que demonstram a ideologia que prevaleceu, a idéia de um Brasil agrário exportador. Como você pode ver, a escola da USP foi construída a partir da economia regional paulista cafeeira, agrária ou mercantil, mas muito ligada aos senhores de terra. O próprio Aroldo Azevedo era de uma família de Lorena, que tinha propriedades em Lorena, inclusive uma das reuniões da AGB foi realizada lá, porque lá era o local das residências da família Azevedo. Em nome do IBGE, eu apresentei a divisão regional do Brasil para São Paulo a partir de um modelo que nada tinha a ver com aquele que os paulistas defendiam. Apresentei uma divisão regional a partir da chamada região industrial de São Paulo, da zona industrial. Houve um ataque violento contra mim, por eu ter inventado uma zona industrial em São Paulo. No fundo, buscavam atingir o IBGE, era uma briga de São Paulo contra o IBGE, porque o IBGE expressava o poder federal, que estava contra a tradição brasileira sustentada na forte autonomia dos estados. Era o confronto entre o Brasil regionalizado através de elites que comandavam cada região, ligada às tradições agrárias, contra um novo poder federal que surgia ligado às novas forças [...].

Essa questão do café e de outros gêneros agrícolas (apresentando dados também da cana-de-açúcar, cacau, batata, feijão, algodão e outros) foi analisado por Carone (1988) em seu livro *O Estado Novo (1937-1945)*, em que o autor, já no texto introdutório, apresenta dados sobre o “declínio agrícola”, dando ênfase à queda de preços, a partir de 1929. E, assim, enfatizou: “O resultado é o desemprego, a diversificação das culturas agrícolas, o abandono de muitas propriedades, a insolvência financeira dos fazendeiros e as intervenções do Estado” (CARONE, 1988, p. 08).

No ramo da indústria, Azevedo (1938) evidenciou o Brasil como um país que possuía reservas quase intactas de ferro e destacou a extração do manganês. Ainda se recordou do ouro, que foi um minério muito explorado em alguns países e, dentre eles, o Brasil. O ramo madeireiro também é citado como uma atividade extrativista desenvolvida no país e, ainda, destacou a erva mate e a borracha como produtos relevantes da economia industrial brasileira.

As atividades industriais nesse livro de Aroldo de Azevedo, publicado no ano de 1938, ainda se apresentavam de maneira tímida e demonstravam o potencial industrial através dos recursos naturais existentes no país e que poderiam ser “explorados”. No entanto, como pode-

se constatar, Aroldo de Azevedo pensava a indústria atrelada ao desenvolvimento da produção agrícola.

Em sentido oposto, Carone (1988, p. 08) contribui quando expôs que “com o Estado Novo, começa a se desenvolver a ideia de que o Brasil é um país industrial e que o futuro do país está ligado à nova estrutura de produção, enquanto as atividades agrícolas são suportes complementares”. Como Carone (1988) também ressaltou, as atividades industriais brasileiras se acentuaram a partir da II Guerra Mundial, quando se lançou na produção de gêneros industrializados que outros países deixaram de fabricar devido ao conflito.

Mais uma vez Geiger (2001, p. 07-08) nos ajudou a compreender o panorama político e econômico da época, sobretudo acerca do processo de industrialização nas décadas de 1920 e 1930:

Uma das minhas hipóteses é que como a indústria no Brasil, na década de 1920 e 1930, é muito ligada aos migrantes estrangeiros, esses migrantes não se envolviam na política brasileira, porque são migrantes estrangeiros. Então a classe industrial brasileira demora a se manifestar politicamente, porque era formada por esses setores, não brasileiros. Ou são empresas estrangeiras que começam a entrar, muito ligadas à economia agrária, produzindo óleo, exportando produtos agrícolas, fazendo transformações dos produtos agrícolas no setor de alimentos, ou são industriais do setor urbano de migrantes do comércio que partiram para a indústria, os italianos de origem, os judeus, e por aí fora. Em São Paulo até hoje você tem esses nomes todos. Por serem estrangeiros, eles não tinham expressão política, que continuava na mão do setor agrário, mesmo que a indústria estivesse se expandindo. Naquele momento, a expressão política dos setores vinculados à indústria começava a surgir, mas era a expressão dos trabalhadores da indústria, ou seja, do aumento da população urbana, do aumento da população que trabalhava na indústria [...]. Uma classe de empresários que começava a ser criada com o apoio do Estado, ou seja, o Estado sustentando-a. Vários empresários começavam a investir no setor industrial, como os comerciantes e os fazendeiros, por exemplo. A classe tradicional e a dos intelectuais, liberais, que tinham a visão, digamos, de uma democracia, se opõe, uma vez que o processo se fazia de forma autoritária. [...] No Rio de Janeiro estavam localizadas as sedes de empresas estatais, muitas com atividades fora do Rio, como a Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional - cuja sede era na cidade do Rio de Janeiro mas as atividades eram realizadas em Volta Redonda -, a Fábrica Nacional de Motores em Duque de Caxias etc. Havia uma política de localizar indústrias, inclusive com fins políticos, de fazer a base política de trabalhadores, e isso até hoje marca a Geografia brasileira, não tanto como no passado, mas existem heranças muito fortes [...].

O crescimento da industrialização na primeira metade do século XX é inegável. No entanto, a espacialização do ramo industrial se deu de forma desigual pelo território nacional, tendo como o centro industrial do país no eixo Rio-São Paulo. Assim, em nossa leitura, o estudo dos ciclos econômicos foi uma maneira de Azevedo (1938) abordar as diferenças e as potencialidades regionais e, conseqüentemente, dando ênfase ao Estado de São Paulo. Mais uma vez os estudantes têm acesso as partes, mas para terem a ideia do todo, contribuindo para o desenvolvimento do imaginário nacional.

De acordo com Oliveira (2010, p. 51):

As propostas de que as clivagens regionais deveriam ser assimiladas em um sistema nacional integrado com a unificação do mercado, com a maior complementaridade econômica das regiões, fazem parte do pensamento dominante a partir dos anos 1930. O crescimento regional desigual foi explicado como resultado dos ciclos econômicos da cana, do algodão, da borracha, do café, cada um deles ocupando um espaço que passa a ficar abandonado. Do ponto de vista político o isolamento e o abandono das populações do interior e a concentração da população e da civilização no litoral são apresentados como decorrentes do federalismo à brasileira. Todos esses ingredientes – históricos, políticos, econômicos – fazem o estudo e as propostas de redivisão territorial serem retomados a partir de 1933 e implementados durante o Estado Novo.

Foi, sobretudo, por meio da produção cafeeira desenvolvidas no Estado de São Paulo, que muitas das vezes Aroldo de Azevedo engrandecia o Estado em questão. Contribuindo para essa discussão, mais uma vez Geiger pontuou suas reflexões sobre o período, elucidando as tensões existentes entre o Estado de São Paulo e a Governo Federal (sediado no Estado do Rio de Janeiro):

Hoje, quando eu olho para trás, eu penso que a situação política naquela época era de grande confronto entre o Estado de São Paulo e o Governo federal. Desde a revolução de 30, e com a Revolução 1932, de São Paulo, há o confronto entre os paulistas e o Governo de Getúlio, porque os paulistas eram muito ciosos da autonomia estadual. Daí a importância da política interna paulista, que de repente é sufocada. A própria tendência de São Paulo de ganhar força no país é, de certa forma, controlada pela reação da Revolução de 30, que é contra a política café-com-leite, contra a prevalência de São Paulo e de Minas na política brasileira. Com uma diferença: os mineiros sempre se ajustam. Como Getúlio se colocava, na política brasileira, contrário à hegemonia São Paulo e Minas, à aliança São Paulo e Minas, quem realmente levou a sério o problema foram os paulistas, que promoveram confrontos de São Paulo com o Brasil. Todo mundo sabia que propor uma divisão regional de São Paulo ia ser bastante problemático, uma vez que a divisão regional federal seria imposta ao Brasil (GEIGER, 2001, p. 06).

Sem dúvida, a nova divisão regional modificou a dinâmica do país. Com a redivisão regional de 1941, proposta pelo IBGE, reinventaram aspectos políticos, culturais e sociais. De acordo com Oliveira (2010), essas modificações que perduraram até os anos de 1970 também foram estratégicas para combater as oligarquias locais, pois criou-se um novo sentido geográfico, econômico e cultural para as regiões e para a nação e, assim, vencendo parte das questões de descentralização dos Estados do Governo Federal.

Geiger ao ser perguntado pela Professora Mônica Machado se a oposição entre Rio e São Paulo era, na verdade, uma oposição entre São Paulo e Brasil, o geógrafo Pedro Geiger responde:

Era na verdade entre as forças regionais, forças autônomas, contra as forças de unidade, as forças autoritárias, digamos assim, não se pode negar. Mas são forças de criação de uma entidade nacional forte, que estavam centradas no Rio de Janeiro porque era a Capital. Ou melhor, é contra a expansão das forças do Estado federal, que passava a ser empresário, ou sustentar empresários que interessavam a ele politicamente. [...] É nesse panorama político que o IBGE foi se desenvolvendo, como

uma força federal, e acabou enfrentando, no caso de São Paulo, a USP, que representava a intelectualidade brasileira que se opunha, de um lado, ao Getúlio, de outro, à ideia de socialismo. (...) O Rio de Janeiro era o centro de toda essa história, e até hoje guarda essa tradição de centro político nacional (GEIGER, 2001, p. 08-09).

Ainda nessa mesma entrevista, Geiger elucidou que Aroldo de Azevedo não necessariamente foi o porta-voz da elite oligárquica, mas como filho de terras paulistas e intelectual do campo das ciências humanas, ajudou a pensar um Geografia a partir dessa perspectiva, isto é, a partir do olhar de uma elite agrária. De acordo com Geiger (2001, p. 09):

Não que ele fosse um porta-voz, porque ele não tem essa importância política, mas ele, como intelectual, expressava-se como um intelectual orgânico, um intelectual dessa sociedade agrária. A visão dele da Geografia e dos problemas brasileiros estava alinhada com essa perspectiva ideológica

No campo do comércio, Azevedo (1938) deu ênfase aos portos brasileiros do Rio de Janeiro e de Santos como meios de ligação entre os continentes, estabelecendo importações e exportações com diversas regiões do mundo, sobretudo com o continente europeu e com os Estados Unidos. Mais uma vez Azevedo dá ênfase ao eixo-Rio São Paulo, como Estados que eram primordiais para o escoamento e o recebimento de mercadorias.

Arelado ao comércio e às possibilidades de interligação dentro do próprio país, Azevedo enfatizou as estradas de ferro, na qual o Brasil estava entre a quarta e quinta posição dentro do continente Americano (junto ao México), com cerca de 33 mil quilômetros. Destacou também as vias fluviais, dentre elas o Amazonas e, por fim, mencionou as estradas de rodagem e a aviação, colocando o Brasil como um dos países que aos poucos vinham se desenvolvendo nessas frentes.

Ao apresentar os dados estatísticos, Azevedo expõe o Brasil como o 2º país mais extenso da América (8.500.000 Km²), sendo ultrapassado apenas pelo Canadá (9.330.000). O Brasil mais uma vez ficou em segunda posição no quesito país mais populoso da América com 45 milhões de habitantes, tendo os Estados Unidos a primeira posição, com 125 milhões de habitantes.

No item cidade mais populosa da América a capital do país, à época, o Rio de Janeiro, aparecia na quinta posição, com o total de um milhão e oitocentos mil habitantes (AZEVEDO, 1938, p. 78 e 79). Além disso, os dados estatísticos evidenciam que o Brasil é o terceiro país mais extenso do globo, tendo a antiga URSS o primeiro lugar com 23 milhões de quilômetros quadrados. Ao apresentar esses dados estatísticos, Azevedo, de certo modo, tenta expor por meio dos números uma ideia de grandiosidade e desenvolvimento do país.

A segunda e última parte do livro *Geografia para a Segunda Série Secundária*, do Professor Aroldo de Azevedo, é dedicada inteiramente ao Brasil, dando a entender que é um livro que partiu do macro, isto é, dos estudos dos continentes para o Brasil, país dos estudantes que se destinava esse livro didático. No entanto, apesar do autor subdividir os estudos dos continentes entre a parte física da política e econômica, ao tratar do Brasil, apenas apresentou a Geografia Física do país, demonstrando a situação geográfica, as fronteiras terrestres, o relevo, as costas, a hidrografia, os climas e as “riquezas” naturais.

No capítulo XVIII, Azevedo tratou sobre as “riquezas” naturais brasileiras e apresentou uma linguagem ufanista e ao mesmo tempo predatória. Isto é, enfatizou que tais riquezas são “insuficientemente exploradas”, mas as já descobertas são “abundantes e notáveis”. E expôs que “possuir riquezas e deixá-las intactas, de nada vale; é preciso, pois, que, ao termos em mente a sua exuberância, nos lembremos de aproveitá-las sem demora e da melhor forma possível. De outra maneira, o homem não será digno da terra dadivosa em que habita” (AZEVEDO, 1938, p. 317).

Como bem expôs Pasquale Petrone (1979), a produção geográfica muitas vezes era em maior ou menor grau ufanista. “Ressaltam ideias como a do país-continente, do país bem-dotado sob o ponto de vista físico. [...] um país extremamente rico em recursos, quer se trate da flora, da fauna, ou dos recursos do solo e do subsolo” (PETRONE, 1979, p. 311). Petrone seguiu enfatizando que na escola essa influência ufanista era muito expressiva e que “servia a uma visão nacionalista da terra e gente brasileiras e, ao mesmo tempo, à manutenção e continuidade de uma imagem a serviço de um processo global no qual o país era instrumento” (Ibidem). Cabe ressaltar que constantemente Aroldo de Azevedo se utilizou de ufanismo para construir seus textos didáticos, criando, assim, um certo imaginário para os estudantes que tinham acesso às suas obras.

Nesse mesmo sentido, Gomes (1982, p. 115-6), ao tratar sobre a ideologia e o poder formados no Estado Novo (e a ideia de restauração e construção da nossa nacionalidade), abordou sobre como utilizaram os recursos naturais como um meio para engrandecer a nação:

A natureza é a de um território imenso e povoado de riquezas naturais. Porém, é também a natureza desconhecida e inaproveitada pela incúria política de um regime

demagógico que se satisfazia com um discurso ufanista: “O Brasil liberal⁹⁴ era o Brasil do ‘Amazonas, maior rio do mundo’ – da ‘Guanabara, a baía mais linda do mundo’ – da mina de Morro Velho, ‘a mais rica do mundo’ [...]. Desta forma, tratava-se de recuperar a grandeza de nossa realidade natural (...). Sem dúvida, o retorno à realidade era sobretudo o reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades [...]

Tal estratégia de enaltecer as “riquezas” naturais do país e a utilização de um discurso ufanista presente nas obras de Aroldo de Azevedo fez parte da construção de mitos nos textos escolares. Como bem expõe Meserani (1980, p. 11) na introdução do livro “Mentiras que parecem verdade”, na 5ª edição brasileira: “mitos que falam de um país tropical, rico e exuberante, habitado por uma gente cordial, virtuosa em sua pobreza e conformada no trabalho escravo”. Tal discurso, como bem se pode imaginar, era ilusionista, pois tentava inculcar nos jovens leitores que, apesar das adversidades enfrentadas pelo nosso perverso processo histórico, pertencíamos a um país rico, grande e potente. Assim, ao invés de expor as mazelas ou, ainda, os desafios que o país enfrentava, diversos autores de livros didáticos (de diversas disciplinas, sobretudo das ciências humanas) estruturavam seus discursos em engodos, encobrendo os perversos processos históricos em que o país havia atravessado e que sequelas ainda se faziam presentes na estruturação da sociedade e de nossa economia.

Na parte da Geografia Física, Aroldo de Azevedo, como bem expressou Azambuja (2014), costumava apresentar a mesma fórmula: “um texto descritivo e informativo, refletindo a intencionalidade de apresentar um quadro natural, equilibrado e sem grandes obstáculos, ou ainda, apresentando as condições favoráveis ao desenvolvimento do país” (AZAMBUJA, 2014, p. 16).

Mais uma vez Aroldo de Azevedo evidenciou os minerais, como o ouro, o manganês e, sobretudo, o ferro, muito enaltecido para o recente processo de industrialização brasileiro. Além disso, citou produtos combustíveis, como o carvão e o petróleo e jazidas de mármore, cobre e chumbo que também auxiliavam a alavancar a industrialização do país. Em seguida, apresentou algumas árvores relevantes para o setor de construção e marcenaria, assim como castanheiras e

⁹⁴ O que a autora chamou de “Brasil liberal”, fazia referência ao período da Primeira República. No entanto, o Estado Novo veio a restaurar (no sentido de buscar a tradição), recuperar e reconectar o homem à natureza e à sociedade. De acordo com a própria autora: “[...] ‘restaurar’ a sociedade brasileira era retirá-la do estado da natureza, isto é, organizá-la pela via do poder político. Tal ação implicaria num ‘retorno’ à própria natureza – às riquezas potenciais e inativas do país – e um ‘retorno’ à própria cultura nacional – ao caráter do homem brasileiro. A tradição a ser encontrada e revivida seria a junção da natureza e da cultura por intervenção da política, que acionaria o elemento integrador e produtivo do trabalho nacional. A terra era rica; o homem era bom, mas nada disso tinha significado quando abandonado e inexplorado. A ‘restauração’ seria um verdadeiro ato de construção da terra e do homem, pela exploração da primeira e pela formação do segundo [...]” (GOMES, 1982, p. 117).

as árvores que desenvolvem a borracha e a cera de carnaúba, também importantes para os processos industriais.

Sobre a borracha, Azevedo ocultou que após a I Guerra Mundial passamos a concorrer com a crescente produção em países do Extremo Oriente e, assim, perdendo forças no mercado externo. De acordo com Carone (1988, p. 46), recuperamos parte do mercado fornecendo o produto para os Estados Unidos e alguns países europeus durante a II Guerra Mundial, mas com o seu fim, a exportação caiu outra vez.

Azevedo pontuou que o Brasil ocupou no continente americano o primeiro lugar acerca das reservas de formações hidráulicas, mas contrapõe que: “o aproveitamento de toda essa riqueza em potência tem sido diminuto. Das grandes cachoeiras somente a de Paulo Afonso tem sido utilizada, em parte, a sua energia hidráulica” (AZEVEDO, 1938, p. 326).

O exemplar que temos da obra *Geografia para a Terceira Série Secundária* data de 1940, sendo a sua décima edição. Tal livro se destina exclusivamente aos estudos da Geografia Humana. Sendo assim, o Programa que embasou o livro supracitado, apresentou pontos da Geografia Política e Econômica de maneira mais ampliada e com conceitos gerais e na segunda parte da obra Azevedo expôs sobre a Geografia Política e Econômica do Brasil.

De acordo com a temática dessa tese, interessa-nos nessa obra a segunda parte, na qual versa sobre a Geografia Política e Econômica do Brasil, no qual os capítulos abordam sobre a população; colonização, recenseamento – Estados e Distrito Federal; recursos naturais e mananciais de energia; agricultura; agropecuária; indústria extrativista; viação férrea e rodovias; navegação e comércio exterior.

No capítulo XX, dedicado aos estudos populacionais, Azevedo aborda as três raças que compuseram o povo brasileiro e, de certo modo, construíram a nação: “Da fusão desses tipos raciais foi que surgiu o povo brasileiro, cuja integração no tipo de cor branca se torna cada vez maior, não só porque o contingente populacional índio e negro cessou de ser reforçado, como porque a imigração tem concorrido para esse fortalecimento” (AZEVEDO, 1940, p. 217).

O trecho explicitado acima demonstra o processo eugenista sofrido no início do século XX e, sobretudo, a partir dos anos de 1930, no Brasil. Com as modificações crescentes impostas pela transição de um modelo agrário-escravista para o urbano-industrial, até mesmo as questões étnicas foram revistas nas políticas públicas durante a ditadura varguista e a tentativa de embranquecimento da população foi um dos focos de tais políticas.

Essa tentativa de educação eugenista foi tão forte durante o Estado Novo que o dia 05 de setembro passou a compor as datas oficiais como o Dia da Raça, que precedia o dia 07 de setembro, no qual se comemora até os dias de hoje o Dia da Independência do Brasil. Sendo

configurada, assim, uma semana cívica e patriótica, enaltecendo fatores culturais e históricos brasileiros.

Além disso, apesar de sabermos que Aroldo de Azevedo foi um homem de seu tempo e que os seus livros também possuem uma temporalidade, esse mesmo autor ressaltou em relação aos indígenas que “a catequização exerceu sobre esses povos os seus benéficos efeitos e seu contingente na formação étnica dos brasileiros teve algum destaque, pela mestiçagem que se processou” (AZEVEDO, 1940, p. 219).

No trecho acima, Azevedo (1940) ressaltou o processo de colonização como algo benéfico para o país e, provavelmente, foi motivada pela ideia de “civilização” e de superioridade dos costumes dos europeus perante os costumes dos indígenas brasileiros. Tal afirmação pode ser comprovada por meio do trecho em que Azevedo expõe de forma explícita tal ideia: “[...] cálculos autorizados dão a cifra global de 2.000.000 de índios, dos quais 200.000 já adotaram os hábitos civilizados e começam a integrar-se na vida das populações brancas” (Ibidem, p. 220-1).

Perante o exposto, Aroldo de Azevedo desconsiderou a cultura indígena e deixou claro que esse grupo étnico para ser considerado “civilizado” deveria incorporar hábitos dos brancos. Azambuja (2014) ao analisar obras didáticas do referido autor, conclui que “a população indígena é considerada ‘de fora’, na medida em que influenciou na formação cultural brasileira. O branco europeu seria, então, o ‘dono da casa’” (AZAMBUJA, 2014, p. 18)

Lencioni (2012, p. 42) em seu artigo “Aroldo de Azevedo: um geógrafo da Universidade de São Paulo”, publicado no Boletim Paulista de Geografia, enfatizou que:

Aroldo de Azevedo era um homem conservador e em 1964 quem passasse pela Praça da Sé no dia 19 de março ou olhasse as fotos dos jornais do dia seguinte podia vê-lo à frente na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Um homem da elite se misturava à multidão, aos estratos da classe média que saíram à rua temerosos do “perigo comunista”.

Somam-se as palavras de Lencioni (2012) a constatação de Azambuja (2014), no qual enfatizou que “uma imagem, com matiz de preconceito, aparece com referência à formação da população negra e ameríndia, mesmo quando a intenção é a de destacar qualidades” (AZAMBUJA, 2014, p. 18).

Sobre os negros até enfatizou acerca dos “horrores” do processo de traslado e permanência em cativerios, mas contrapôs dizendo que “mesmo assim, o tráfico durou três séculos, porque o braço negro era necessário para a agricultura e para os serviços caseiros da época colonial” (AZEVEDO, 1940, p. 222). Com esse trecho e em outras passagens, Azevedo

diminuía os efeitos perversos da escravidão e, assim, passava ao aluno/leitor, uma ideia mais amena do que foi a escravidão no Brasil e, inclusive, colocando-a como “um mal necessário”.

Além disso, tentou diminuir o número de negros na população brasileira, demonstrando dados que hoje sabemos que não condiziam com a realidade que o país passava à época. “Sua absorção, entretanto, tem sido processada de modo rápido; tanto assim é que, constituindo o elemento africano 20% da população total de 1872, hoje deve estar reduzido a uns 8%, mais ou menos” (AZEVEDO, 1940, p. 222).

Sobre os negros escravizados o autor Aroldo de Azevedo ainda enfatizou sua suposta aptidão para o trabalho pesado, sua passividade e submissão:

Possuindo notável robustez e grande resistência física, o negro presta-se admirável aos trabalhos pesados da lavoura e da indústria. Seu gênio é pouco expansivo e sofredor; sua índole é geralmente pacífica e propícia à submissão. Tem tendência para ser supersticioso e a sua dedicação não conhece limites (AZEVEDO, 1940, p. 223).

Cabe mais uma vez ressaltar que os manuais didáticos eram os principais livros consumidos no país, sobretudo pelos jovens e, por isso, eram meios poderosos de proliferar ideias e enraizá-las na sociedade brasileira. Assim, Azevedo contribuiu para enraizar preconceitos e, ainda, enaltece os brancos europeus ao afirmar que:

O maior contingente fornecido para a formação do povo brasileiro foi dado, entretanto pelos europeus [...]. Foi esse o povo que veio ser o fundamento da nação brasileira. Dele ainda recebemos a religião e a língua; em suas instituições político-judaicas fomos buscar as bases sobre as quais construimos as nossas. (AZEVEDO, 1940, p. 223).

Ao abordar sobre o processo de mestiçagem, Azevedo (1940) mais uma vez tentou embranquecer a população brasileira ao afirmar que sobre os mulatos “sua coloração é bastante variável, de acordo com a maior ou menor aproximação do tipo negro original. Aliás, a sua tendência é, em regra, para o afastamento do tipo africano e para a integração no tipo branco” (AZEVEDO, 1940, p. 225). E continua: “os mulatos são, geralmente, mais vivos e inteligentes que os negros. Em compensação, possuem menos robustez física e menos disposição para o trabalho pesado” (AZEVEDO, 1940, p. 225).

No trecho acima, Azevedo (1940) alia a cor da pele à “aptidão” do indivíduo em desenvolver trabalhos braçais. Quanto mais próximo ao fenótipo branco, menos aptidão o indivíduo teria aos trabalhos manuais. Além disso, pode-se perceber que Aroldo de Azevedo desqualifica o trabalho. Cabe ressaltar que na primeira metade do século XX (e, possivelmente, até os dias de hoje) o trabalho era dividido entre braçal e intelectual e, numa sociedade colonizada, o primeiro era sempre visto como menor ou sinônimo de pouca ou nenhuma cultura por parte daqueles que dele viviam. No período em questão, isto é, nos anos trinta e quarenta,

o discurso nos livros didáticos e em outros escritos, ainda não se explorava a dimensão do aspecto transformador do trabalho, como aquele capaz de modificar a natureza e modificar as paisagens e as relações sociais.

No entanto, até mesmo a construção da ideia de trabalho aparece de forma contraditória nos livros didáticos, pois por ora aparecia como uma contraposição entre trabalhadores e vagabundos e por ora aparecia como uma dádiva e uma possibilidade de “dignificar o homem”. A construção da ideia de um novo trabalhador também estava em voga durante o Estado Novo.

De acordo com Gomes (1982), nesse período as leis trabalhistas foram elaboradas e, por isso, criou-se o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e estruturou-se “uma ideologia política de valorização do trabalho e de “reabilitação” do papel e do lugar do trabalhador nacional (GOMES, 1982, p. 151). Assim, desenvolveu-se ideias relacionadas ao trabalho e riqueza e entre trabalho e cidadania que, de certo modo, Azevedo expressava em seu livro. Assim, o trabalho era visto “como um ato de criação fundamentalmente humano; um ato de dignificação e espiritualização do homem, pelo qual se integrava à sociedade em que vivia” (Ibidem, p. 156).

A ideia de trabalho pós anos de 1930 também trazia consigo a ideia de progresso e desenvolvimento para o país:

[...] uma política ideológica de revalorização do trabalho como dimensão essencial da revalorização do homem. O trabalho passaria a ser um dever do homem; uma tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização; uma obrigação para com a sociedade e o Estado, mas também uma necessidade para o próprio indivíduo encarado como cidadão (GOMES, 1982, p. 152-3).

Além disso, nos livros de Geografia de Aroldo de Azevedo ainda era incutido o determinismo natural, no qual impedia ou diminuía a possibilidade dos indivíduos de trabalharem de acordo com a região em que habitavam.

Aroldo de Azevedo nos dá prova disso, sobretudo por não problematizar a falta de políticas públicas no Nordeste brasileiro. No trecho a seguir, o autor apresentou os adjetivos “conformado” e “vitorioso” no mesmo trecho, ao se referir ao sertanejo nordestino. Assim, ao expor sobre os caboclos, Azevedo coloca o sertanejo nordestino numa posição determinista perante a natureza ao afirmar que “o sertanejo nordestino é um conformado que se habituou às asperezas da vida na caatinga. Seu temperamento é melancólico, sua força de vontade e tenacidade fazem-no um vitorioso na luta contra o meio” (AZEVEDO, 1940, p. 226).

Azevedo, ao terminar o trecho ressaltando que o nordestino é “um vitorioso na luta contra o meio”, admite problemas sociais do país, mas sem problematizá-los. De certa forma,

o autor vai ao encontro do que Gomes (1982) enfatizou sobre a questão social e o Estado Nacional:

O Estado Nacional brasileiro era, portanto, uma verdadeira imposição da natureza de nossa sociedade; um Estado organizador de nosso povo em uma nação; um Estado voltado para o homem, em particular para o trabalhador, expressão viva e máxima de nossas possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (GOMES, 1982, p. 122).

Todas essas passagens citadas acima corroboram para que tenhamos a convicção de que muitos dos livros didáticos de Geografia eram utilizados como instrumentos de proliferação de preconceitos e ideologias. Cabe salientar que tais preconceitos, de certo modo, contribuem para construíram a identidade regional e a nacional e uma falsa cordialidade entre as etnias que compunham o país. Assim, os manuais escolares eram poderosos instrumentos de inculcação de valores e atitudes.

Nesse sentido, Moraes (2005, p. 103) contribui com suas colocações quando expôs que:

O regionalismo se perpetua como preconceito, como expediente de dominação mais fecundo quanto maior for o atraso da área de sua aplicação. [...] A identidade regional dificulta o estabelecimento de laços de solidariedade de maior consistência político-social (por exemplo, de consciência de classe), e assim ajuda na fragmentação dos interesses populares. E ainda age na criação de nexos ilusórios entre os co-habitantes da região, sendo um eficaz veículo de manipulação política das massas.

Ainda cabe salientar que os trechos destacados acima evidenciam o racismo por vezes consciente e, por vezes, inconsciente. Cabe destacar que no período em que o texto foi produzido não aparentava ter uma conotação racista, pois refletia e moldava ao mesmo tempo o imaginário social, formatando o que hoje chamamos de racismo estrutural. Em determinados fragmentos, parece-nos que o autor tentou apresentar aos estudantes as diferenças étnicas, mas, de certa maneira, com um tom pejorativo e, assim, não ajudando aos estudantes a compreenderem realmente a diversidade. Em alguns trechos é possível constatar que se tentou escalonar uma raça sendo melhor que a outra e até mesmo a “mestiçagem” foi mais valorizada nos textos de Aroldo de Azevedo ao comparar com o negro que em seu nível escalar era a etnia menos digna. Comprovação disso são os trechos em que Azevedo tenta a qualquer custo apagar as marcas da escravidão e embranquecer a população brasileira.

É preciso lembrar que Meserani (1980, p. 12), na introdução do livro *Mentiras que parecem verdades*, nos alertou sobre a visão passada pelos livros didáticos “que o brasileiro, antes de tudo um forte, era o encontro feliz de três raças, compondo uma etnia cordial e generosa”.

No capítulo XXI, em que trata sobre a “formação territorial e evolução das fronteiras”, Azevedo pontuou episódios em que o Brasil teve que firmar acordos sobre suas fronteiras com

países vizinhos. Atribuiu parte dessas negociações ao então Barão do Rio Branco, que foi Ministro das Relações exteriores e atrelou ao redesenho das fronteiras brasileiras como patriotismo:

[...] a essa obra de clarividente patriotismo está vinculado, de maneira indelével, como se viu, o nome de José Maria da Silva Paranhos, Barão do Rio Branco, o notável estadista que brilhou nas mais importantes questões e que durante dez anos ininterruptos (1902-1912), ilustrou com a sua presença o nosso ministério das Relações Exteriores (AZEVEDO, 1940, p. 253).

No capítulo seguinte, isto é, no capítulo XXII, Azevedo expôs as formas de governo e apresentou os três poderes, baseando-se na Constituição de 1937, em que centralizou os poderes, sobretudo o Poder Legislativo ao Poder Executivo, isto é, sob decisão do então Presidente da República e de seus interventores estatais. Ao apresentar essa forma de redação, o autor, de certo modo, corrobora para o *status quo* de um governo centralizador, pois não apresentou outro desenho de Poder Legislativo que vigorou antes do governo ditatorial de Vargas, assim como chegou a apresentar o regime monárquico, anterior à Proclamação da República.

Ao apresentar as funções do Poder Legislativo, Azevedo explicitou que: “suas funções são exercidas pelo Parlamento Nacional, com a colaboração do Conselho da Economia Nacional e do Presidente da República” (AZEVEDO, 1940, p. 256). E, assim, naturalizou um governo antidemocrático, isto é, a ditadura varguista.

Além disso, apresentou como se compõe as câmaras e, desta forma, demonstrando o poder centralizado nas mãos do Presidente da República:

A Câmara dos Deputados, constituída de representante do povo, eleitos mediante sufrágio indireto, em que são eleitos os vereadores às Câmaras Municipais e, em cada município, dez cidadãos especialmente escolhidos para isso por sufrágio direto; o Conselho Federal, composto por representantes dos Estados (à razão de um por Estado, o qual deve ser eleito pela respectiva Assembleia Legislativa) e de mais dez membros nomeados pelo presidente da República (AZEVEDO, 1940, p. 256-7).

Ao apresentar a sucessão presidencial, mais uma vez o livro colaborou para naturalizar a centralização nas mãos do Presidente da República e nos órgãos que este conferiu certo poder:

O período presidencial é atualmente de seis anos. Vinte dias antes da expiração desse período presidencial, reunir-se-á na Capital Federal o colégio eleitoral do presidente da República (constituído pelos eleitores escolhidos pelas câmaras municipais, pelo Conselho da Economia Nacional e pelos órgãos do Parlamento Nacional), o qual deverá escolher um candidato à presidência da Nação. Se o presidente da República não indicar nenhum candidato seu, será declarado eleito aquele que for escolhido pelo colégio eleitoral; se, porém, o supremo magistrado indicar candidato, a eleição será direta e por sufrágio universal, devendo o povo decidir-se por um dos dois candidatos (AZEVEDO, 1940, p. 259).

Acerca do Conselho de Economia Nacional, Azevedo explicita que os diversos segmentos da economia, sobretudo indicados pelas associações nacionais e sindicatos patronais, compunham tal conselho. Demonstrando, dessa forma, a intervenção de ramos da economia nas ações dos poderes, o que servia para intervir de maneira a atender seus interesses e não necessariamente aos interesses da coletividade como um todo.

Como órgão auxiliar dos poderes existe, enfim, o Conselho da Economia Nacional, composto de representantes dos vários ramos da produção nacional, designados pelas associações profissionais ou sindicatos legalmente reconhecidos e com atribuições de natureza econômico-social (AZEVEDO, 1940, p. 259).

Na obra *Geografia para a Quarta Série Ginásial*, cujo exemplar que temos data de 1937 e pertence à tiragem da quinta edição, Aroldo de Azevedo apresentou os seguintes capítulos: Império Britânico; Europa Central; França e colônias; Itália; Península Ibérica; U. R. S. S.; Império Japonês; China e dependências; Estados Unidos; Argentina e Brasil.

As edições do livro chamam atenção para o fenômeno de vendas que tal obra deve ter sido à época. A primeira edição data de fevereiro de 1935; a segunda de janeiro de 1936; a terceira de janeiro de 1937; a quarta de abril de 1937 e a quinta de setembro de 1937. A princípio, parece-nos que o auge do consumo desse manual didático foi justamente no ano de 1937, no qual houve três edições em um curto espaço de tempo.

No exemplar da quinta edição o autor reproduziu o texto em que explicou as modificações sofridas na terceira edição (que data do mesmo ano). Uma das modificações diz respeito à inclusão das “leituras geográficas”, isto é, textos complementares ao final de todo capítulo e não mais ao final do livro, como nas edições anteriores. Esse formato nos evidencia a preocupação que o autor tinha com a escrita e o formato didático e, talvez, esta seja uma das razões para o elevado número de aquisições de suas obras.

Outra modificação apresentada pelo autor foi referente à redução do preço do livro, justamente para torná-lo mais acessível aos estudantes do ensino secundário e, conseqüentemente, terem acesso aos conhecimentos geográficos de maneira sistematizada. Azevedo apresentou um olhar ufanista sobre a “mocidade brasileira”, que em sua visão iriam construir o “Brasil de amanhã” (AZEVEDO, 1937, p. 12) e, por isso, necessitavam de acesso aos conhecimentos geográficos.

A maioria dos capítulos trata sobre questões imperiais (organização, formação histórica, expansão colonial e problemas imperiais) e sobre as colônias pertencentes às grandes potências da época. No último capítulo, que trata sobre o Brasil, o autor aborda sobre a divisão regional do país em: Brasil Septentrional – Amazonas, Pará e Acre; Brasil Norte-Oriental – Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas; Brasil-Oriental – Sergipe,

Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal; Brasil Meridional – São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Brasil Central – Mato Grosso e Goiás. Tais regiões brasileiras foram descritas em seus aspectos físicos, demográficos e políticos, abordando, assim, os principais problemas econômicos e sociais.

A título de curiosidade, o Acre no momento em que o livro didático foi escrito ainda não era considerado um Estado da Federação Brasileira, mas sim um território anexado e administrado pela União. De acordo com Azevedo (1937, p. 259), os critérios para que um território virasse um Estado eram o de apresentar uma população superior a 300 mil habitantes e recursos financeiros para a manutenção dos serviços públicos. Na ocasião, o Acre possuía aproximadamente 120 mil habitantes, mas no recenseamento de 1920 a população era estimada em 92.379 mil pessoas. O município do Rio Branco, considerada como a principal cidade do território, possuía apenas 7 mil habitantes e já era a sede do governo.

A ideia que o autor possuía sobre os recursos naturais eram, de certa maneira, exploratórias para o país se desenvolver economicamente. “O Brasil septentrional, tão rico em recursos naturais, não tem sabido aproveitar as suas imensas possibilidades. As culturas são destituídas de qualquer importância econômica [...]” (AZEVEDO, 1937, p. 259). Além disso, nesse mesmo trecho expôs uma nota explicativa em que ressalta a atuação da empresa Ford na região, na qual explorava a cultura seringueira nas terras do território do Acre, nas quais foram concedidas pelo Governo Federal. Destacando, assim, as indústrias extrativistas como a grande “fonte de riqueza” do Brasil Septentrional, apesar de que estava em queda nos anos 20 e 30 do século XX.

Ao abordar sobre o Brasil Oriental, sobretudo acerca da formação histórica do Distrito Federal, à época localizado no Rio de Janeiro, Azevedo rememora o que denominaremos de golpe de 1930:

A 24 de outubro de 1930, como reflexo do movimento armado que estalara no dia 3 do mesmo mês nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, a guarnição da capital revoltou-se contra o governo constituído. Depondo do cargo o presidente da República, Dr. Washington Luis. Constituiu-se, então, uma Junta Governativa, que dirigiu até assumir a ditadura o Dr. Getúlio Vargas (3 de novembro de 1930). (AZEVEDO, 1937, p. 309).

Chamou-nos a atenção o termo “ditadura” usado por Aroldo de Azevedo em uma publicação de 1937. Cabe ressaltar também que o Governo Federal passaria a controlar mais amplamente os livros didáticos, assim como outras publicações, a partir do ano de 1938 (Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático), justamente culminando com o período mais acirrado do governo varguista.

No capítulo XXI, sobre o Brasil Meridional, ao abordar sobre a Geografia Econômica, Aroldo de Azevedo afirmou que em tal região o Brasil possuía grandes recursos agrícolas e industriais. Destacou algumas culturas, mas ressaltou de sobremaneira a produção do café, sobretudo no Estado de São Paulo, que, segundo sua exposição, era o maior produtor do Brasil e do mundo. Fez, inclusive, uma nota de rodapé com um trecho da obra de Delgado de Carvalho, que por sua vez utilizou as palavras de A. Pompeu do Amaral:

Nessas terras – diz A. Pompeu do Amaral -, pouquíssimo calcareas e pobres em maneira orgânica, a argila se acha em combinação íntima com óxido de ferro em forte proporção; daí a faculdade elevada dessas terras de se aquecerem pela ação dos raios solares; além disso, torna-as porosas. Por isso, as terras permitem fácil penetração às raízes dos cafeeiros e não permitem a água de aí encharcar-se (CARVALHO *apud* AZEVEDO, 1937, p. 338).

Para destacar a grandiosidade da produção de café no Brasil, Aroldo de Azevedo utilizou uma ilustração da Revista do Instituto do Café do Estado de São Paulo. A ilustração demonstrava a produção de café do Estado de São Paulo, dos demais Estados brasileiros, o total da iguaria produzida no país, a produção desenvolvida em outros países e, por fim, o total do café produzido no mundo.

Fotografia 9 – Ilustração presente no livro do Professor Aroldo de Azevedo, *Geografia para a Quarta Série Secundária*.



Fonte: AZEVEDO, 1937, Companhia Editora Nacional.

Geiger, refletindo sobre as tensões do período, expôs sobre as forças travadas entre a ideia de se industrializar ou não o país e em como Getúlio foi um grande incentivador desse processo. No entanto, enfrentou as forças regionais de alguns estados, como o Estado de São Paulo, que representado pela sua oligarquia, fazia pressão para manter o *status quo*, como um meio de manter seus interesses econômicos, políticos e sociais. E, de certo modo, Aroldo de Azevedo expressava parte desses interesses e engrandecia a aristocracia paulista em seus livros didáticos. Nas palavras do próprio Geiger (2001, p. 09):

Havia no Brasil uma ideologia de que o país não deveria se industrializar, baseada na ideia de que cada região teria que aproveitar suas vantagens competitivas. O Brasil estaria fadado a ser um país agrário e exportador de produtos, porque teria condições de produzir de forma muito mais barata do que outros. Enquanto o investimento industrial seria muito oneroso para o país, pois não havia bases, não tinha escala e não tinha tecnologia. O Brasil então não poderia competir. Essa é a famosa discussão dos anos 30, na qual o grupo do Getúlio é pró-industrialização. Nas regiões de São Paulo, mesmo apesar da indústria, havia setores que ideologicamente eram a favor de um país agrário, em função da produção de café, de algodão, de cana-de açúcar etc, bastante forte naquela época em São Paulo.

Apesar de já estarmos vivendo a crise da produção cafeeira na década de 1930, vimos Aroldo de Azevedo manter o discurso da grandiosidade dessa cultura em seus livros didático, o que ajudava a demonstrar aos educandos a grandiosidade do Estado de São Paulo. Não vimos Aroldo de Azevedo fazendo propaganda contra o processo de industrialização, mas por diversas vezes a defendeu, mas atrelada à produção agrícola.

CONCLUSÃO

A presente tese teve como foco central analisar a relação entre o projeto político do primeiro governo Vargas (1930-1945) de construção nacional e os livros didáticos de Geografia. Para isso, analisamos o processo de modernização das instituições, em especial o IBGE e as Universidades, que se voltaram aos estudos geográficos e, conseqüentemente, aos estudos sobre o planejamento político-territorial nacional. Como o ensino de Geografia estava encampada em um projeto maior de educação nacional, também nos debruçamos a entender o cenário e as políticas públicas em voga. Para que também compreendêssemos essas relações, foi necessário estudar o vínculo entre o ensino de Geografia e os livros didáticos, com ênfase nas obras dos Professores Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. Isto é, a influência do eixo Rio-São Paulo (no qual ficavam a maioria das instituições modernas do país, assim como as editoras de livros didáticos) na construção e difusão da ideia de Estado-nação que, de certo modo, irradiaram os conhecimentos produzidos em seus Estados para todo o território nacional. Dentro desse cenário, a Geografia moderna ganhou campo no período, justamente porque se vinculou e auxiliou na construção do Estado nacional, tão caro ao projeto político do primeiro governo Vargas.

Estudar os livros didáticos de Geografia no primeiro governo Vargas (1930-1945) foi uma forma de contribuir para a historiografia da Geografia e da educação, uma vez que abordamos sobre o ensino de uma dada disciplina escolar. Apesar dos estudos da História das disciplinas escolares terem se intensificado há mais de trinta anos no contexto mundial, compreendemos que na atualidade, no Brasil, apesar dos esforços dos diversos grupos de pesquisas e seus pesquisadores, ainda é um campo fértil para realizar outras leituras e versões.

Mesmo diante do exposto, ainda podemos nos perguntar: para que servem os estudos das disciplinas escolares? Pode parecer simples dar uma resposta para essa questão, mas sem a pretensão de esgotar as possibilidades, pelo menos a nossa intenção foi trazer à luz da atualidade os caminhos que uma disciplina escolar percorreu, neste caso a Geografia. Assim, um de nossos objetivos foi colaborar na compreensão dos caminhos e descaminhos que a referida disciplina passou ao longo do período analisado. Auxiliando até mesmo na compreensão da disciplina escolar nos nossos dias – quais são os vestígios do passado que ela mantém; quais são seus usos e abusos praticados pelo Estado; quais mudanças e permanências podem ser sentidas nos textos e contextos em que a Geografia se insere no ambiente escolar.

No período aqui estudado, isto é, entre as décadas de 1930 e 1940, a construção nacional e a ideia de nacionalismo passaram pela política educacional, mas também pela política de integração. Queremos dizer com isso que para integrar o povo e, conseqüentemente, o território, foi necessário desenvolver o povoamento e a exploração de áreas até então pouco habitadas. Assim, passou-se a valorizar questões regionais com o intuito de construir a ideia de unidade nacional e também seria um meio de solucionar parte dos problemas nacionais. Por isso, a divisão regional foi assunto abordado tanto por Delgado de Carvalho, como por Aroldo de Azevedo em suas obras didáticas no referido recorte temporal.

Dentro desse contexto, esse trabalho visou, antes de tudo, compreender os discursos que os autores dos manuais escolares de Geografia se apropriaram para auxiliar no processo de construção nacional, tão em voga no período em questão, ainda mais após a implantação do Estado Novo, a ditadura de Vargas. Dentre os principais assuntos abordados pelos autores, podemos elencar nas obras de Delgado de Carvalho: os estudos regionais – regiões estudadas de maneira a complementar uma a outra, dando a ideia de unidade nacional; Estado Nacional como agregador das diversas regiões; formação de identidades regionais e nacional - recortes naturais, étnicos, econômicos e culturais; ideias identitárias hoje consideradas racistas (diminuição da visibilidade negra e aumentando o número de “mestiços” e brancos); relação brasileiro x estrangeiro – língua, cultura e protecionismo; políticas migratórias – “expandir para dentro”; centralização do poder nas mãos do executivo – referendando características de uma ditadura (alinhamento com o Poder Federal); metodologia - educação centrada no estudante (Escola Nova). E nas obras de Aroldo de Azevedo: elementos da “Escola Paulista de Geografia” - expressão de ideias paulista em seus livros – centralidade na USP; engrandecimento da cultura cafeeira predominante em SP; apesar de ressaltar o Estado de SP, também abordou em suas obras a centralização do poder nas mãos do Executivo – referendando características de uma ditadura (alinhamento com o Poder Federal); ideias hoje consideradas racistas (diminuição da visibilidade negra e indígena e ênfase aos brancos) – elementos eugênicos; linguagem ao mesmo tempo ufanista e predatória em relação aos recursos naturais; livros didáticos divididos por seriação (uma inovação à época).

O recorte temporal foi definido não só pela relevância do primeiro governo Vargas para a História do Brasil, mas também pelo fato dos anos de 1930 e 1940 terem sido potentes para a Geografia em âmbito nacional. Nos anos de 1930, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi criado; as primeiras universidades foram implantadas e, conseqüentemente, os primeiros cursos de Geografia em nível superior foram criados e passaram a funcionar; os livros didáticos ganharam legislações de proteção nacional e recebem estímulos

de serem escritos por brasileiros, para brasileiros (ou para os estrangeiros residentes no país) e sob a ótica de desenvolver o nacionalismo; o processo de “modernização” da Geografia e da educação que também encontraram nos anos 1930 e 1940 o cenário ideal para se concretizar, dentre outros fatos relevantes que poderíamos citar do período em questão.

Em síntese, era a primeira vez que no Brasil o governo conseguia realmente implementar políticas públicas educacionais em âmbito nacional, nas quais envolveram, entre outras questões, as obras didáticas. Como a Geografia fazia parte oficialmente dos currículos escolares há mais de cem anos, ela também passou pelo seu processo de reconfiguração aos novos tempos.

Nesse período, a trajetória da Geografia escolar, assim como dos livros didáticos, esteve muito centrada no eixo Rio-São Paulo. Por isso, nosso recorte em escolher um autor com maior influência no Estado do Rio de Janeiro, enquanto Capital Federal: o Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho e outro autor com grande influência em São Paulo: Aroldo de Azevedo. Como pudemos perceber, os Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo foram os cenários centrais para o processo de reformulação da Geografia escolar e implantação da Geografia universitária (via criação da Universidade do Brasil e da USP).

De algum modo, tanto Carvalho quanto Azevedo estavam centrados no projeto de “interpretar o Brasil” e empregar uma “tradição nacional”, em que o território era o cenário profícuo. Esses dois autores, dentre outros poucos, tornaram-se espelhos para outros livros didáticos do mesmo período. Cabe ressaltar que Aroldo de Azevedo foi um intelectual mais atrelado à universidade, enquanto Delgado de Carvalho teve maior influência nas instituições geográficas. Além disso, os livros didáticos de Delgado de Carvalho não foram tão amplamente aceitos nas escolas se comparados aos livros didáticos de Aroldo de Azevedo, uma vez que seus livros eram impressos em grandes tiragens e de muitas reedições, dando a entender que eram amplamente consumidos. Por outro lado, Delgado de Carvalho era muito influente na Comissão do Livro Didático e, por isso, sua importância nesse cenário. Assim, seus espaços de ação e difusão eram diferentes. Com a perspectiva da Geografia Moderna e a renovação das metodologias do ensino de Geografia, ancoradas na Geografia francesa de Vidal de la Blache, conceitos, formas, formatos, uso de imagens, exercícios sugeridos e outros elementos que compõem uma obra didática passaram a ser seguidos por outros autores que pretendiam se manter ou entrar no mercado das obras didáticas. Dessa forma, dá-nos a entender que a organização do ensino de Geografia neste período estava envolta na simbiose entre as instituições (incluindo as universidades), as escolas e os atores.

Ao analisar as obras didáticas do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho e do Professor Aroldo de Azevedo, pudemos perceber que ambos beberam na mesma fonte, isto é, buscaram na Geografia francesa de Paul Vidal de la Blache as bases para a modernização da Geografia escolar brasileira. No entanto, pareceu-nos que Delgado de Carvalho trabalhou construindo a ideia e o discurso de Estado-nação numa perspectiva mais ancorada no que pretendia o Governo Federal. O Professor Aroldo de Azevedo seguiu os programas de ensino do Governo Federal, até mesmo porque as obras didáticas deviam estar em consonância com tais programas. Entretanto, sempre que possuía a oportunidade, engrandecia a agricultura, sobretudo as culturas paulistas, como a produção do café, demonstrando o poder que a aristocracia ainda possuía, apesar da oscilação na produção, comercialização e importação de tal gênero.

Dessa forma, mesmo que, por vezes, de maneira sutil, há uma disputa de narrativa pela hegemonia. Cabe ressaltar que o país estava atravessando um momento em que deixava de ser apenas agroexportador para se lançar no processo de industrialização e, por isso, podemos considerar os anos trinta e quarenta um período de transição. Obviamente, o país não deixou de ter sua produção agrícola para se lançar e dedicar exclusivamente ao processo industrial. E, além de ser uma disputa de narrativas, o período foi, de fato, de modificações na economia, na sociedade e na cultura brasileira.

Perante o exposto, evidenciamos que, de acordo com as análises feitas nos livros didáticos de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, é possível dizer que eles não possuíam dois projetos totalmente distintos de construção do Brasil. No entanto, apesar de partirem da mesma matriz lablacheana, possuíam leituras distintas, isto é, partiam de perspectivas diferentes. Delgado de Carvalho seguia fielmente o que era construído pelo Governo Federal e suas instituições, ainda mais aquelas que tinham sede na capital federal, no Estado do Rio de Janeiro. Cabe evidenciar que Delgado de Carvalho circulava em muitas dessas instituições e foi um sujeito muito ativo na construção de políticas públicas, tanto no âmbito da ciência geográfica como em outras áreas das ciências humanas. Com isso, queremos dizer que Delgado de Carvalho não foi um mero reproduzidor dessas ideias em seus livros didáticos. Já Aroldo de Azevedo seguia muitas discussões dessas mesmas instituições federais, como o IBGE, por exemplo, mas parte de seu processo construtivo para a nação partia das peculiaridades do Estado de São Paulo, da aristocracia, na qual pertencia. Além disso, seguiu influenciando e sendo influenciado pelos intelectuais da USP, AGB seção paulista, etc. que tendiam a realizar suas leituras geográficas a partir do que viviam, do que conheciam e do que acreditavam. Enfim,

a partir de seus interesses. E, assim, seus livros didáticos, de certa forma, espelhava a interpretação que possuía, fazia da sociedade em que estava imerso.

Cabe ressaltar que no período o Rio de Janeiro era a capital do país e muita das novas ideias circulavam nas instituições antigas ou recém criadas, nos cafés e livrarias e em diversos outros espaços que mantinham a reprodução da vida econômica, social e intelectual. São Paulo sempre foi um Estado que se destacou pelo seu poder econômico, parte herdada dos grandes fazendeiros e parte da burguesia crescente e, conseqüentemente, pelo seu processo industrial. Desta forma, o Estado de São Paulo se destacou dentre outros Estados também no que diz respeito à implantação de universidades e na circulação e formulação de ideias.

À guisa da conclusão, podemos mencionar que o processo de modernização do ensino de Geografia e os planos de utilizar a disciplina escolar para auxiliar a construção nacional, isto é, ajudando a difundir a ideologia do nacionalismo patriótico, foram se dando de forma gradual e já vinham sendo gestadas antes mesmo dos anos de 1930. As mudanças nas práticas pedagógicas se deram de maneira mais lenta, sobretudo pelas deficiências que o país ainda enfrentava em empregar políticas de formação de professores, que dificultava que tais docentes tivessem consciência do papel e dos objetivos da Geografia no currículo escolar. Porém, não podemos deixar de mencionar que nos anos de 1930, ainda mais depois da criação das universidades e do IBGE, diversas iniciativas em formar professores em nível superior, assim como cursos livres, foram ampliadas. No entanto, a modernização da disciplina Geografia e dos livros didáticos dessa disciplina escolar foram potentes para o projeto de introduzir o discurso patriótico, sobretudo endossando a ideia de construção da Nação.

REFERÊNCIAS

ABE. Relatório das atividades da ABE durante o ano de 1941. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, dezembro de 1941 (Mimeo).

ABE – Associação Brasileira de Educação. A Reforma de 1941. Revista Educação. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 11, julho de 1941.

_____. Instruindo e Divulgando – Comunicados de Imprensa. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, vol. 1. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941.

_____. Schola – Revista da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, Ano I, n. 8, novembro de 1930.

AB’SÁBER. Aziz Nacib. Aroldo de Azevedo, um mestre de muitas gerações. In: MAGALHÃES, Luiz Edmundo de (Org.). *Humanistas e Cientistas do Brasil – Ciências Humanas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

AGB, O Ensino Secundário de Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 79, 2003. p. 107-113.

ALBUQUERQUE, Maria Adalgisa Martins de. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011

_____. Século de prática de ensino de Geografia – Permanência de mudanças. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André (Orgs). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/R/REGO_Nelson/Geografia_vol2/Liberado/Cap_01.pdf. Acesso em: 06 jul 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. n. 68. São Paulo: *Boletim Paulista de Geografia*, 1989. p. 125-146.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Uma Geografia para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1994.

ANDRADE, Mário. Carta a Capanema, 23/02/1939. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC-FGV.

_____. Carta a Capanema. 04/05/1942. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC-FGV

ANDRADE, Vera Lucia Cabana. Delgado de Carvalho e a opção pela educação brasileira. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Natal, 2013.

ANTUNES, Charles da França. A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, ideias e transformações: notas de uma história. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Isabella Belmiro. Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”. São Gonçalo: UERJ-FFP, 2015. (Dissertação de Mestrado).

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n.8, p. 11-33, jul./dez., 2014.

AZEVEDO, Aroldo. A Geografia em São Paulo e sua evolução. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 16, 1954.

_____. *Geografia para a Segunda Série Secundária*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. *Geografia para a Quarta Série Secundária*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. Considerações em torno da Geografia e do seu ensino. Aula inaugural dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, proferida em 15 de março de 1946. São Paulo: USP-FFCL, 1946.

_____. O ensino da Geografia no Curso Secundário. In: CUSTÓDIO, Vanderli (Org). *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em geografia*. Textos Selecionados das Primeiras Publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941-1944). São Paulo: AGB, 2012.

_____; CARVALHO, Maria da Conceição V. de; MONBEIG, Pierre. O ensino secundário da Geografia. In: CUSTÓDIO, Vanderli (Org). *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em geografia*. Textos Selecionados das Primeiras Publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941-1944). São Paulo: AGB, 2012.

AZEVEDO, Fernando. A unidade nacional e a educação. *Revista Brasileira de Estatística*. v. 2, n. 8, 1941. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1941_v2_n8.pdf. Acessado em: 25 jul 2019.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. O intelectual e sua geração: reflexões sobre textos e contexto na pesquisa em História da Educação. In: *História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet – FAPERJ, 2013.

BARROS, Maria Cristina Lanza. *A história da disciplina Geografia nas décadas de 30 e 40: expressão da fisionomia do Estado*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2000 (Dissertação de Mestrado).

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal. *Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 22. n. 62, p. 317-333, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142008000100021. Acessado em: 28 dez 2019.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs.). *A Era Vargas – Desenvolvimentismo, Economia e Sociedade*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BERDOULAY, Vicent. *A escola francesa de Geografia: uma abordagem conceitual*. São Paulo: Perspectiva: 2017.

BERNARDE, Nilo. O pensamento geográfico tradicional. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro, 44 (3): 391-413, jul./set. 1982.

BOMENY, Helena M. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; OLIVEIRA, João Batista Araujo. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

_____. Três decretos e um ministério: a propósito da Educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. Infidelidades Eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001.

_____. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____; COSTA, Vanda Maria Ribeiro; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

_____; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; OLIVEIRA, João Batista Araujo e. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BORGES, Mirelle Ferreira. O Brasil cantado a uma só voz: Heitor Villa-Lobos, o músico educador. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *As Repúblicas no Brasil: política, sociedade e cultura* (Coleção História). Niterói: Editora da UFF, 2010.

BRASIL. Constituição de 1934. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y. Acessado em: 01 fev 2020.

_____. Constituição de 1937. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 01 fev 2020.

_____. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências, 1925. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm. Acessado em: 15 mai 2019.

_____. Decreto Lei nº 21.111, de 1º de março de 1932. Aprova o regulamento para a execução dos serviços de radiocomunicação no território nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacaooriginal-81840-pe.html>. Acessado em: 04 jan 2020.

_____. Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jan 2020.

_____. Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial 564 de 21 de novembro de 1945.

BRASIL, MEC/INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. II, n. 4, Outubro de 1944.

CALLAI, Helena. *Geografia – um certo espaço, uma certa aprendizagem*. São Paulo: USP, 1995. Tese de doutorado.

CAMARGO, Aspásia. Carisma e personalidade política: Vargas, da conciliação ao maquiavelismo. In: D'ARAUJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras na Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. *Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARÓ, Maria Alejandra Tabora; GOMES, Daniel Mendes e. Aroldo de Azevedo e Hermano Justo Ramón: suas contribuições para o ensino de Geografia. In: EDT Educação Temática Digital. Campinas: UniCamp. V. 15, n. 2, p. 300-319, maio/ago. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1284>. Acessado em: 29 jun. 2019.

CARONE, Edgard. *O Estado Novo (1937-1945)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. As Ciências Sociais na Escola Secundária. In: Um grande problema nacional – estudos sobre ensino secundário. S/d.

_____. *Geographia do Brasil*. Rio de Janeiro: Emp. Photo-Machanica do Brasil, 1913.

_____. *Methodologia do Ensino Geográfico* (Introdução aos Estudos da Geografia Moderna). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

_____. *Geografia Regional do Brasil*. 4. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1943.

_____. *Geografia do Brasil para a terceira série*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

_____. *Geografia Regional do Brasil para a quarta série ginasial*. 6. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. *Geografia dos Continentes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. *Geographia humana: política e econômica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

_____. Visita da missão cultural francesa ao Conselho Nacional de Geografia. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Geografia*, abril-junho, 1945.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 3ª Edição, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, nº 2, 1990. p. 177-229.

CLAVAL, Paul. Como construir a história da geografia? *Terra Brasilis* (Nova Série) [Online], 2 | 2013, posto online no dia 21 junho 2013. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/637>>. Acesso em: 25 de jul 2019.

CMEB/FAETEC – Instituto de Educação. Ficha Funcional do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

_____. Documento com os valores das aulas ministradas e pelos Professores franceses Gaston Leduc, Pierre Deffontaines e Robert Garric. S/d.

CMEB/FAETEC – Instituto de Educação. Arquivos do Instituto de Educação – Professores elaboradores dos Programas de Ensino, 1937.

_____. Ofício de aulas ministradas e trabalhos realizados pelos Professores franceses Gaston Leduc e Pierre Deffontaines, 1938.

COLÉGIO PEDRO II/NUDOM. Anuário do Collégio Pedro II. Discurso do Ministro Gustavo Capanema, no centenário do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Vol. X (1937-1938), 1944.

_____. Anuário do Collégio Pedro II. Discurso do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho no acto da posse da Cadeira de Inglês do Externato do Collégio Pedro II, em 24 de setembro de 1924. Rio de Janeiro, Vol. VII. 1926-1927.

CPDOC/FGV. Verbete temático Casa do Estudante do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/casa-do-estudante-do-brasil>. Acesso em: 25 jul 2019.

_____. Verbete temático Constituição de 1937. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/Constituicao1937>. Acesso em: 24 ago 2019.

_____. Carta de José Veríssimo da Costa Pereira a Caio Miranda analisando a situação do IBGE, de 09 de janeiro de 1951. Arquivo Getúlio Vargas/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GV/textual/carta-de-jose-verissimo-da-costa-pereira-a-caio-miranda-analisando-a-situacao-do-ibge-as-perspectivas-da-entidade-no-governo-vargas-e-os-nomes-ind>. Acesso em: 08 abr 2018.

_____. Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/INL>. Acesso em: 22 abr 2019.

_____. Trechos do Discurso proferido pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, no X Congresso Brasileiro de Geografia, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1944. Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/discurso-proferido-no-x-congresso-brasileiro-de-geografia-sobre-problemas-relativos-ao-ensino-desta-displina-rio-de-janeiro>. Acesso em: 08 abr 2018.

CONTI, José Bueno. Aroldo de Azevedo. In: Boletim Paulista de Geografia. n. 50, março de 1976.

CNG, Regulamento do Conselho Brasileiro de Geografia. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Geografia. Ano I, n. 1, Janeiro de 1939.

CNG, Resolução nº 18 – de 12 de julho de 1938, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Geografia. Ano I, n. 1, Janeiro de 1939.

D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras na Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DE LUCA, Tânia Regina. Livros Didáticos e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: *História na Escola*. Editora FGV, 2009.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Centauro, 2005.

DIB, Cláudio Zaki; NETO, Samuel Pfromm; ROSAMILHA, Nelson. *O Livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor – Instituto Nacional do Livro (MEC), 1974.

EVANGELISTAS, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DUTRA, Eliana de Freitas. Cultura. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Olhando para dentro – 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. A vida política. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Olhando para dentro – 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A cadeira de História Moderna e Contemporânea: um espaço de crítica e renovação do ensino da História*. In: In: FRAGOSO, João; MATTOS, Hebe Maria; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (Orgs.). *Escritos Sobre História e Educação*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. Assis: Unesp, 2008.

FONSECA, James Braga Vieira da. *O ensino de Geografia no Brasil*. Coleção Ensino de Geografia. Instituto Pan-Americano de Geografia e História – Comissão de Geografia, n. 211, 1956.

FREYRE, Gilberto. Um anno geográfico. *Correio da Manhã*, RJ, 1940, Edição 14065. Disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&PagFis=3088&Pesq=%20professor%20delgado%20de%20carvalho%22. Acessado em: 27 abr 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. História das disciplinas e “tempo histórico”: quais narrativas em circulação no campo educacional? In: *História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet – FAPERJ, 2013.

GEIGER, Pedro. Entrevista concedida à Professora Mônica Sampaio Machado. GeoBrasil – Grupo de Pesquisa Geografia Brasileira: História e Política, Rio de Janeiro, outubro de 2001. Disponível em:

http://www.grupogeobrasil.uerj.br/usuario//pedro_geiger//pedro_geiger_geobiografia_2.pdf Acessado em: 21 jul 2020.

GASPARINI, Isaura Sydney. O Brasil carece da difusão do ensino popular da Geografia. In: COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. I

Conferência Nacional de Educação, Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>. Acesso em: 17 jul 2019.

GICOVATE, Moisés. A Geografia e o professor. In: INEP. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. II, n. 6, Dez./1944.

GIL, Natália de Lacerda. O convênio, as Estatísticas Escolares e o Discurso Político Educacional. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *Organizando a Coordenação Nacional – Estatística, Educação e Ação Pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE – ENCE, 2014.

GOMES, Ângela de Castro. A construção do homem novo: O trabalhador brasileiro. In: GOMES, Ângela Maria Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. O redescobrimto do Brasil. In: _____. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: O legado de Vargas. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs). *A Era Vargas – Desenvolvimentismo, Economia e Sociedade*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 69-91.

_____. *História e Historiadores*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

_____. (Org.). *Olhando para dentro – 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

_____; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Eduardo Rodrigues; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; WHATELY, Maria Celina (Orgs.). *Elite intelectual e debate político nos anos 30*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Brasília: INL, 1980.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil – sua história. São Paulo: EDUSP, 2017.

HEIDEMANN, Heinz Dieter; LUMATTI, Paulo; SEABRA, Manoel (Orgs). *Caio Prado Jr. e a Associação dos Geógrafos Brasileiros*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Instituto de Estudos Brasileiros: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780 – Programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IBGE. Boletim Geográfico. Julho de 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1944_v2_n16_jul.pdf Acessado em: 12 jan 2020.

_____. Iconografia Curso de Férias, CNG, 1941. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=428001> Acessado em: 24mar2018.

IBGE. História do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html> Acessado em: 26mar 2018.

_____. História do IBGE. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/linha-do-tempo.html> Acessado em: 08abr 2018.

IBGE. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3. Jul./Set. 1940. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1940_v1_n3.pdf. Acesso em: 24 jul 2019.

_____. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, out./dez. 1940. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1940_v1_n4.pdf. Acesso em: 24 jul 2019.

_____. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, Jul/Set. 1941. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1941_v2_n7.pdf. Acesso em: 24 jul 2019.

_____. Recepção à missão cultural francesa. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: v. 6, n. 22, 1945. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1945_v6_n22.pdf. Acessado em: 24 jul 2019.

JARDIM, Renato. O ensino da Geografia – Necessidade de uma reforma de programas e métodos. COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência Nacional de Educação, Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>. Acessado em: 17 jul 2019.

_____. Observações a pontos do projecto. ABE. *Revista A Educação*. Rio de Janeiro, ano II, n. 11 e 12, junho e julho de 1923.

LENCIONI, Sandra. *Aroldo de Azevedo: um geógrafo da Universidade de São Paulo*. n. 92. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, 2012.

LINHARES, Maria Yedda. 40 anos de ANPUH – Balanço de uma Professora. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria & FRAGOSO, João (Orgs.). *Escritos Sobre História e Educação*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Alguns Aspectos da Educação Primária. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, v. 1, n. 4. Out/Dez 1940. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/111/rbe_1940_v1_n4.pdf. Acessado em: 24 jul 2019.

_____. *Tendências da Educação*. Organização

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (Orgs.). 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê; (Org.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998. p. 334-335.

MACHADO, Lia Osorio. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: Conceitos e Temas*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MACHADO, Mônica Sampaio. Os satélites da matriz carioca da Geografia brasileira, 1940-1970. São Paulo: USP. Anais do X Encontro de geógrafos da América Latina, 20 a 26 de março de 2005.

_____. *A construção da Geografia universitária no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*, 9. ed. e 20. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MONBEIG, Pierre. Geografia Humana. Geografia para a quarta série secundária. In: CUSTÓDIO, Vanderli (Org.). *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – (1935-1936) e Boletim da AGB (1941-1944)*. São Paulo, AGB, 2012.

MONBEIG, Pierre. Programa de ensino Casa de Estudante do Brasil. Boletim Geográfico, v. 1, n. 4, jul./1943. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1943_v1_n4_jul.pdf Acesso em: 25 jul 2019.

_____. Geografia. In: BERRIEN, William; MORAIS, Rubens Borba de. *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros*. Brasília, 1998.

_____. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. s/d. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/tamoios/Monbeing.pdf>. Acesso em: 18 abr 2020.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. 9. ed. e 20. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Território e História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. São Paulo: Contexto, 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de

Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista: Ed. Universidade de São Francisco, 2001.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Elaine Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, Maria Thétis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro, Estado da Guanabara: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Textos Brasileiros de Pedagogia, 1962.

_____. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Autoridade e política: O pensamento de Azevedo Amaral. In: _____. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. Tradição e política: O pensamento de Almir de Andrade. In: _____. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Vargas, os intelectuais e as raízes da ordem. In: D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). *As instituições brasileiras na Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. Nação, Região e Geografia. In: HEIZER, Alda & VIDEIRA, Antonio Augusto Passos (Orgs). *Ciência, Civilização e República nos Trópicos*. Rio de Janeiro: Mauad X – FAPERJ, 2010.

_____. O que há de novo sobre o Estado Novo? In: FREIRE, Américo; MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes; VANNUCCHI, Marco Aurélio. *O que há de novo sobre o estado novo Autoritarismo e democracia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

ORLANDI, J. O. A Metodologia do Ensino Geográfico. In: CUSTÓDIO, Vanderli (Org.). *Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – (1935-1936) e Boletim da AGB (1941-1944)*. São Paulo, AGB, 2012.

PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PARADA, Maurício. *Educando os corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio – Apicuri, 2009.

PENHA, Eli Alves. *A criação do IBGE no Contexto da Centralização Política do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1993.

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. Programa de Geografia da Universidade do Ar. *Boletim Geográfico*. Ano I, n. 7, outubro de 1943. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1943_v1_n7_out.pdf. Acesso em: 25 jul 2019.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de. As Ciências no Brasil. Edições Melhoramentos, vol. I, s/d.

PEREIRA, Sergio Nunes; ZUSMAN, Perla Brígida. Entre a Ciência e a Política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. *Revista Terra Brasilis – Geografia: disciplina escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sal da Terra, n. 1, Jan./Jun. 2000.

PETRONE, Pasquale. Geografia Humana. In: FERRI, Mário Guimarães; MOTOYAMA, Shozo. *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

PINTO, Karina Pereira. *Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo na formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)*. Rio de Janeiro: PUC, 2006. (Tese de Doutorado).

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: *Revista Geosul*, v. 16, n. 32, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021/12871> Acesso em: 06 jul 2019.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. *A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1989.

PROENÇA, A. F. *Como se ensina Geographia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Rio de Janeiro: Cayeiras. 2. ed. Bibliotheca de Educação, vol. VII, s/d.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: ABREU, Márcia e BRAGANÇA, Aníbal (Orgs.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: UNESP, 2010.

RBG (Revista Brasileira de Geografia). Iniciada a publicação dos primeiros volumes da “Biblioteca Geográfica Brasileira”. Rio de Janeiro: outubro-dezembro de 1943.

RBG (Revista Brasileira de Geografia). Curso para aperfeiçoamento de professores de Geografia de nível secundário. Rio de Janeiro: abril-junho de 1945.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. . ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. *Terra Brasilis* [Online], 1/2000, posto online em 05 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>>. Acesso em: 19 abr 2019.

_____. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)*. Dissertação de Mestrado – PUC – São Paulo, 1996.

ROCHA, Heloísa Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. In: *DOSSIÊ. Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural*. Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69) | p. 21-31 | set./dez. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 2. ed.. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1980.

RUELLAN, Francis. Visita da missão cultural francesa ao Conselho Nacional de Geografia. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Geografia, abril-junho de 1945.

_____. O trabalho de campo nas pesquisas originais de Geografia Regional. Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul, n. 4, 1956.

SANTOS, Wilson dos. A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação. Rio Claro, UNESP, 1984. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *Aberturas para a História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Práticas de escrita e sociabilidades intelectuais: Professores-autores na corte imperial (1860-1890)*. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/111.pdf. Acesso em: 21 abr 2020.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Estado Novo, um autorretrato* (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: CPDOC/FGV, Editora da Universidade de Brasília, Coleção Temas Brasileiros, 1983.

SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

SILVA, Giovane José da. Universidade do ar: Jonathas Serrano e a formação de professores de história pátria pelas ondas do rádio. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). *Intelectuais Mediadores – Práticas Culturais e Ação Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SILVA, Jeane Medeiros. A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso. Uberlândia: UFU, 2006 (Dissertação de Mestrado).

_____. A bibliografia didática de Geografia: História e pensamento do ensino geográfico brasileiro (1814-1930). Uberlândia: UFU, 2012 (Tese de Doutorado).

SOARES, José Macedo Soares. *Apresentação da Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro: CNG/Revista Brasileira de Geografia. Ano I, Janeiro de 1939, n. 1.

SOUSA, Myriam. A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação nacional e alfabetização do país. In: COSTA, Maria José F. F. da; SCHENA, Denilson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência Nacional de Educação,

Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>
Acesso em: 17 jul 2019.

TV Cultura. Perfil de Educador - Aroldo de Azevedo por José Bueno Conti. 2011. (28m03s).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f3zDDeau5Ig>. Acessado em: 18 jul 2020.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil – A Revolução do Norte* (Discursos Institucionais de 1932 e 1933). vol. II. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1938.

_____. *A nova política do Brasil – O Estado Novo* (Discursos Institucionais – 1937-1938).
vol. V. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1938a.

_____. Carta Testamento. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/carta-testamento-de-getulio-vargas>. Acesso em: 10 mar 2020.

_____. O pensamento político de Getúlio Vargas. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e Museu Julio de Castilhos, realizadores. Porto Alegre/RS, 2004. Disponível em:
<http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=1qGzSauxIbI%3D&tabid=3101&language=pt-BR>. Acessado em: 12 jan 2020.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Cultura e Poder Político: Uma Configuração do Campo Intelectual. In: GOMES, Ângela Maria Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta. *Estado Novo – Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

_____. Entrevista concedida ao Jornal *A Manhã*. Rio de Janeiro, Edição 183, de 14 de março de 1942, p. 8. Disponível em: Hemeroteca Digital BN:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116408&PagFis=14910&Pesq=%22professor%20delgado%20de%20carvalho%22>. Acessado em: 27 abr 2020.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

XAVIER, Libânia. Conhecer, mensurar e educar: o debate sobre estatísticas e educação brasileira na primeira metade do século XX. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *Organizando a Coordenação Nacional – Estatística, Educação e Ação Pública na Era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE – ENCE, 2014.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário. In: *Geografia e Educação* (Coletânea de estudos publicados na *Revista Brasileira de Geografia*). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Julho de 1942.

ANEXO A – Lista completa dos livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo

Quadro 9 – Lista completa dos livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo (Continua)

| ANO DA PRIMEIRA EDIÇÃO | TÍTULO DA OBRA |
|------------------------|--|
| 1934 | Geographia Humana |
| 1935 | Geographia – 2ª série |
| 1935 | Geographia – 3ª série |
| 1935 | Geographia – 4ª série gymnasial |
| 1936 | Geographia – 1ª série escolar |
| 1936 | Geographia – 5ª série |
| 1938 | Corografia do Brasil |
| 1939 | Geografia – Curso Comercial |
| 1943 | Geografia Geral – 1ª série ginásial |
| 1943 | Geografia Geral – 2ª série ginásial |
| 1944 | Geografia do Brasil – 3º ano |
| 1944 | Geografia do Brasil – 4º ano ginásial |
| 1947 | Geografia da criança |
| 1947 | Geografia Física – 1ª série colegial |
| 1949 | Geografia Regional – 2ª série colegial |
| 1950 | Geografia Humana do Brasil – 3º ano colegial |
| 1951 | Leituras Geográficas – 1ª e 2ª séries |
| 1951 | Leituras Geográficas – 3ª e 4ª séries |
| 1956 | Programa de Admissão |
| 1958 | Leituras Geográficas, curso ginásial |
| 1962 | As regiões brasileiras |
| 1963 | Terra brasileira |
| 1963 | Os continentes (Antigo Geografia Geral – 2ª série) |
| 1964 | O mundo em que vivemos |
| 1966 | As regiões brasileiras (nova edição) |
| 1968 | Os continentes (nova edição) |

Quadro 9 – Lista completa dos livros didáticos produzidos por Aroldo de Azevedo (Conclusão)

| ANO DA PRIMEIRA EDIÇÃO | TÍTULO DA OBRA |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1969 | Geografia do Brasil |
| 1970 | O Brasil no mundo |
| 1971 | O Brasil e suas regiões |
| 1974 | O mundo que nos rodeia |

Fonte: SANTOS, 1984, p. 87-88.

ANEXO B – Lista dos livros didáticos do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho

Quadro 10 – Lista dos livros didáticos do Professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho

| 1ª Edição ou edição mais antiga encontrada | Bibliografia Didática |
|---|--|
| 1913 | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil . Tomo I. Geographia Geral. Prefácio do Dr. Oliveira Lima. Rio de Janeiro: Impressões Artísticas/Empresa Foto-Mecânica do Brasil, 1913. 253 p. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Volume II. Livro adoptado no Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. P. 239-516 p. |
| 1923 | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia elementar . São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1923. 328 p. |
| 1926 | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Chorographia do Districto Federal . Approvada e adoptada pela Directoria Geral da Instrucção Publica do Districto Federal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 177 p. |
| 1933 | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana, política e econômica . São Paulo: Editora Nacional, 1933. 260 p. |
| 194-? | CARVALHO, Delgado de. Geographia Elementar . São Paulo, SP: Melhoramentos, 194-? 7. Ed. |
| 1943 | CARVALHO, Delgado de. Geografia Regional do Brasil: para a quarta série . São Paulo, SP: Nacional; São Paulo Editora, 1943, 2 e 3.ed. |
| 1944 | Carvalho, Carlos Delgado de. Geografia dos continentes: para a segunda série . São Paulo, SP: Nacional; São Paulo Editora, 1944, 4.ed. CARVALHO, Carlos Delgado de. Geografia Regional do Brasil - para a quarta série ginásial . São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1944, 4.ed. |
| 1965 | Carvalho, Delgado de; Castro, Therezinha de. <i>Leituras Geográficas</i> . Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1965 |

Fontes: SILVA, 2012, p. 71-105. (Adaptada pela autora); ARAUJO, 2015, p. 47-62 e 90.⁹⁵

⁹⁵ Dados retirados do Site do LIVRES – Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/#>>. Acesso em: 26 set 2014.

ANEXO C - Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945

Quadro 11 – Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945 (Continua)

| Ano da primeira publicação | Bibliografia Didática |
|----------------------------|---|
| 193- | PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Geographia dos principais países. 4ª série. São Paulo: Edições Rio Branco, 193-. |
| 193- | PIMENTEL Junior, F. Menezes. Geographia geral dos continentes. 2º ano. 2 ed. São Paulo: Edições Rio Branco, 193-. |
| 1930 | MARTINS, Amélia de Rezende. 40 pontos de Geographia. Segundo o programa oficial. Rio de Janeiro: Laemmert, 1930. 175 p. GABAGLIA, Raja. Práticas de Geographia. Para uso do Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 216 p. LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geographia. III Parte. Globo Terrestre. Porto Alegre: Globo, 1930. 190 p. |
| 1931 | LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Cosmographia. De acordo com o programa da escola normal e escolas complementares. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso & Cia., 1931. 170 p. |
| 1931 (2 ed.) | CABRAL, Mário da Veiga. Primeiro anno de Geographia. De acordo com o programa de ensino secundário. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria de Jacintho, 1931, 406 p. |
| 1931 | CABRAL, Mário da Veiga. Lições de Cosmographia. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1931. 381 p. |
| 1931 | ALMEIDA, Antonio Figueira de. Noções de physiografia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. 148 p. |
| 1931 | CUNHA, M. P. Geographia geral: a Terra e sua evolução. Para o curso secundário. Rio de Janeiro: Tip. Esporte, 1931. 304 p. |
| 1932 | ELLIS JUNIOR, Alfredo. Noções elementares de Geographia superior e estatística. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1932. 281 p. |
| 1932 | PIMIENTEL JUNIOR, F. Menezes. Lições de Geographia physica. A ano. Curso secundário. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1932. 247 p. |
| 1932 (2 ed.) | PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Lições de Geographia física. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. de J. R. de Oliveira & Cia., 1932. |
| 1932 | MILANO, Miguel. Geographia geral, astronômica, física, política e econômica: curso secundário. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932. 488 p. PEREIRA, J. V. C.; VARZEA, S. Geographia: curso secundário. 1ª série. Rio de Janeiro: Edições Alba, 1932. 549 p. |
| 1932 (26 ed.) | FREITAS, Gaspar de. Pontos de Geographia e História do Brasil: para uso de todas as classes primarias. 26 ed. Rio de Janeiro: J. O. Antunes & Cia, 1932. 164 p. |

Quadro 11 – Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945 (Continuação)

| | |
|-----------------|--|
| 1933 (2 ed.) | SCHIRADER, Pe. Godofredo S. J. Compendio de Cosmographia e Geographia geral para o 5º ano ginasial . 2 ed. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. 266 p. |
| 1933 | GABAGLIA, F. A. Raja. Leituras geográficas . Para o ensino secundário. Rio de Janeiro: Fernando Briguiet & Cia., 1933. |
| 1933 | JARDIM, Renato. Geographia da criança . São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1933. 199 p. |
| 1933 | JARDIM, Renato. Geographia da criança . São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1933. 199 p. |
| 1933 | LIMA, Affonso Guerreiro. Geographia secundária . 1ª série: Porto Alegre: Liv. Do Globo, 1933. 242 p ⁹⁶ . |
| 1933 (3 ed.) | CABRAL, Mário da Veiga. Terceiro anno de Geographia . De acordo com o actual programa de ensino secundário. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1933. 336 p. |
| 1934 | ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia . 3ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1934. 280 p. JARDIM, Renato. Elementos de Geographia geral . Para a 1ª série. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 226 p. |
| 1935 | CABRAL, Mario da Veiga. Quinto anno de Geographia . De accôrdo com o actual programma de ensino secundário. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1935. 416 p. ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia . 1ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Saraiva, 1935. 336 p. MILANO, Miguel. Pátria e amor, para infância e adolescência . Oficialmente aprovado e adoptado nos Estados de São Paulo, Amazonas, Paraná e Espírito Santo. São Paulo: Livraria Teixeira, 1935. ESPINHEIRA, A. Geographia . 3ª série. Rio de Janeiro: Tip. Patronato, 1935. 148 p. ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia . 5ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica. 1935. 336 p. ALMEIDA, Antonio Figueira de. Caderno de Geographia, n. 1 . Desenhos de Lourival Corrêa Pereira. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1935. 54 p. ALVES, A. Breves Noções de Geographia . Segundo a matéria exigida no curso propedêutico dos estabelecimentos officializados. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1935. 287 p. |
| 1935 (7 ed.) | A. G. L. Geographia. Curso elementar para as aulas primárias . 7 ed. São Paulo: Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia., 1935. 51 p. |
| 1935 (2 ed.) | GABAGLIA, Fernando; GABAGLIA, RAJA. Curso de Geographia . 2ª série ginasial. Para uso do Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1935. 162 p. |

⁹⁶ Coleção de 1ª a 4ª séries.

Quadro 11 – Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945 (Continuação)

| | |
|-----------------|--|
| 1936 | FREITAS, Gaspar de. Geographia secundária . 1º Anno Gymnasial. 6 ed. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1936. 253 p. |
| 1936 (2 ed.) | GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geographia . 1ª série: para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e normal. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguier & Cia., 1936. 162 p. |
| 1936 | LENZ, Luiz Gonzaga. Geographia . 1ª série. São Paulo: Saraiva, 1936. 158 p. |
| 1936 | JARDIM, Renato. Geographia gymnasial . Elementos de Geographia descriptiva. 2 série. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1936. MENNUCCI, Sud. Corographia do estado de São Paulo . Para uso das escolas primárias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1936. 120 p. |
| 1937 | CABRAL, Mário da Veiga. Geographia . Quarto anno. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1937. TABORDA, R. Geographia ginásial . 2ª série. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. 116 p. MILANO, Miguel. Seriação geographica . Para os gymnasios, cursos seriados, escolas normaes e preparatórias. 1ª série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. 182 p. SOUZA, A. C.; OMNEGA, N. Geographia . São Paulo: Saraiva, 1937 UM PROFESSOR. Apontamentos de Geographia . Organizado por um Professor de Acordo com os Cursos Complementares. 2 ed. Mossoró: Typ. do Nordeste, 1937. 23 p. BRASIL, Mário da Silva. Elementos de Geophysica . Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. 267 p. LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Geographia secundaria . 5ª série. Porto Alegre: Globo, 1937. 311 p. PEREIRA, José Veríssimo da Costa; VARZEA, Affonso; ACQUARONE, Francisco. Geographia humana . Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937 [?]. 608 p. |
| 1938 | GOLÇALVES, Artur de Campos. Noções de Cosmographia e Geographia para cursos primários e de preparatórios ao ginásio . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. 131 p. |
| 1938 | MILANO, Miguel. Seriação geographica . Para os gymnasios, cursos seriados, escolas normaes e preparatórias. 3ª série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. 142 p. CUNHA, M. P. Geographia ao alcance de todos : subsídios indispensáveis nos concursos oficiais. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 95 p. ORCIOULI, Henrique. Corografia do Brasil : 2º ano propedêutico. Porto Alegre: Globo, 1938. 204 p. |
| 1939 | BARRETO, Adolpho Alves. Pequena Geographia para a infância pobre . [s. l.]: Mundo Novo, 1939. 56 p. |
| 1939 | GICOVATE, Moisés. Geographia : para o curso secundário. 1ª série. São Paulo: Melhoramentos, 1939. 266 p. |

Quadro 11 – Lista de outros livros didáticos de Geografia publicados de 1930 a 1945 (Continuação)

| | |
|-------|---|
| 194-? | IRMÃOS MARISTAS; FTD. Geographia Atlas – 4º ano, 5º ano, curso de admissão. São Paulo, SP: FTD, 194-? PANADÉS, Waldemar. Geografia Geral. São Paulo, SP: Empresa Graphica da Revista dos Tribunaes; Seção Editorial da Universidade Piratininga, 194-? |
| 1940 | GICOVATE, Moisés. Geografia - para o curso secundário (2ª série). São Paulo, SP: Melhoramentos, 1940. |
| 1941 | GABAGLIA, Fernando; Gabaglia, Raja. Curso de Geografia - 1ª e 2ª série ginásial. Rio de Janeiro, RJ: F. Briguiet & Cia 1941, 8.ed. CABRAL, Mário da Veiga. Quarto ano de Geografia. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Jacintho, 1941, 6.ed GONÇALVES, Antônio; Rodrigues, Geraldo; Mesquita, Marcelo. Exames de admissão ao curso ginásial - Pontos de português, aritmética, geografia, história do Brasil, morfologia geométrica e ciências físicas e naturais. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais; Nacional, 1ia 941, 30.ed. |
| 1943 | CABRAL, Mário da Veiga. Geografia Secundária: 1ª série. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Jacintho, 1943, 1.ed. MAGNE, Augusto; Laurand, L. Geografia, História e instituições da Grécia Antiga. São Paulo, SP: Anchieta; São Paulo Editora, 1943. |
| 1944 | REIS, Otelo de Sousa. Geografia do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Cia. Brasileira de Artes Gráficas; Francisco Alves, 1944. GICOVATE, Moisés. Geografia do Brasil - 4ª série. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1944. GICOVATE, Moisés. Geografia Geral: 2ª Série. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1944, 5.ed. GICOVATE, Moisés. Geografia Geral: 1ª Série. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1944, 4.ed. DURÁN, M. Gutierrez. Geografia do Brasil – quarta série ginásial. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais; Edições e Publicações Brasil Editora S. A, 1944, 1.ed. GABAGLIA, Fernando Antonio Raja; Gabaglia, João Capistrano Raja. Curso de Geografia Geral: 1ª série ginásial. Rio de Janeiro, RJ: Gráfica Sauer, de Fred H. Sauer & Filho; F. Briguiet & Cia, 1944 |
| 1945 | LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geografia - 3ª parte: globo terrestre. Porto Alegre, RS: Livraria do Globo, 1945 REIS, Otelo de Sousa. Geografia do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1945 CABRAL, Mário da Veiga. Geografia do Brasil - 3ª série. Rio de Janeiro, RJ : Livraria Jacintho, 1945, 1.ed. CAMPOS, Maria dos Reis. Geografia e História: educação e didática. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1945 GICOVATE, Moisés. Geografia do Brasil: 3ª série. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1945, 5.ed. |

FONTE: SILVA, 2012, p. 71-105. (Adaptada pela autora); ARAUJO, 2015, p. 49-50.

ANEXO D – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931)

Lorenz e Vechia (1998), no livro “Programa de Ensino – Da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)”, expõem o currículo das disciplinas por meio do “Programa de Ensino Para o Ano de 1931”, de acordo com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, mais conhecido como Reforma Francisco Campos. Ficando a disciplina de Geografia assim disposta:

Quadro 12 - Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931) (Continua)

| GEOGRAFIA |
|--|
| <p>PRIMEIRA SÉRIE (3 horas)</p> <p>I – Prolegômenos:</p> <p>Sistema Solar. A Terra no Espaço. A Lua Eclíptica. Dia e Noite. Estações. Fuso Horários. Constelações. Coordenadas da Esfera terrestre.</p> <p>II – Geografia Física:</p> <p>Estrutura da Terra. Distribuição das terras e dos Mares.</p> <p>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).</p> <p>b) Elementos líquidos. Oceanos e Mares. Águas e movimentos do mar; vagas, marés, correntes, O relevo submarino. Os lagos.</p> <p>As águas correntes: os rios. A erosão fluvial. Regimes dos Rios (exemplos brasileiros).</p> <p>c) Elemento gasoso. A atmosfera: pressão, temperatura, umidade. As chuvas. Classificação dos climas, (os climas do Brasil como tipos de referência). Erosão Atmosférica.</p> <p>d) Os litorais: tipos de costas. As dunas. Relação com o relevo e com as águas adjacentes.</p> <p>e) A vida animal e vegetal sobre o globo.</p> <p>III – Prática de Geografia:</p> <p>Demonstrações e experiências com o telúrio e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação. Determinação da Latitude e da Longitude. Hora legal. Escalas. Cópia de cartas. Leitura das Cartas. Representação gráfica de relevo. Dados estatísticos.</p> |

Quadro 12 - Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931) (Continuação)

SEGUNDA SÉRIE (2 horas)

I – Geografia Geral dos Continentes:

Posição. Limites. Dimensões comparadas. Aspectos do relevo e do litoral. Climas e Hidrografia. Vegetação. Animais. Populações. Divisões políticas e Cidades. Recursos econômicos. Descrição sumária de cada Continente de acordo com as divisões naturais (América, Europa, Ásia, África, Oceania).

II – Geografia Física do Brasil:

Situação. Aspecto. Dimensões do país. Fronteiras terrestres (Histórico e tipos). Relevo e classificação dos sistemas massivos. O Atlântico Sul, Litoral: morfologia e descrição. Clima; tipos e exemplos especiais, Hidrografia.

III – Prática de Geografia:

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

TERCEIRA SÉRIE (2 horas)

I – Geografia Política e Econômica:

Populações e Raças. Línguas e Religiões. As migrações e a Civilização. Colonização. Formação das cidades. As Capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimentícias (trigo, arroz, milho, café, cacau, chá, açúcar, vinho). Plantas industriais (algodão, borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes, peles, couros, lã e seda. Explorações minerais (carvão, petróleo, ferro e outros metais). A utilização das forças naturais.

II – Geografia Política e Econômica do Brasil:

Populações: grupos étnicos, elementos europeus. Colonização. Recenseamentos: Os Estados e o Distrito Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais da agricultura: café, cacau, açúcar, algodão. O gado, indústrias extrativas: borracha, madeiras, mate, manganês. Viação férrea e rodoviária. Navegação. Comércio exterior.

Quadro 12 - Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931) (Continuação)

QUARTA SÉRIE (2 horas)**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 lhe caracterizam a vida internacional.

- a) A Inglaterra e o Império Britânico (formação, extensão, estrutura e problemas imperiais);
- b) A Alemanha e a Europa Central;
- c) A França e suas Colônias;
- d) A Itália e o Adriático;
- e) A Península Ibérica;
- f) As Repúblicas Russas;
- g) O Japão e sua extensão;
- 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 a sua evolução histórica. Brasil Septentrional. Brasil Norte-Oriental. Brasil Oriental, Brasil Meridional. Brasil Central. (Em cada região natural, serão estudadas, por Estado, exclusivamente as feições políticas, formação histórica, população, cidades).

GEOGRAFIA FÍSICA**QUINTA SÉRIE (2 horas)****I – Elementos de Cosmografia**

O sistema solar. Lei de Kepler, de Newton e de Bode. Planetas. Cometas. A Terra. Coordenadas geográficas. Movimentos. A Lua. Eclipses. Marés.

Calendário. Cartas terrestres. Escala.

II – Meteorologia e Climas

A atmosfera: composição, altura. A pressão atmosférica e os ventos.

A temperatura do ar: distribuição; médias térmicas; oscilações e extremos.

A unidade e as precipitações. Regimes pluviômetros. A Chuva.

Os climas da Terra: classificação dos principais tipos. Climas do Brasil.

Quadro 12 - Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Francisco Campos (1931) (Conclusão)

III – O Elemento Sólido

A crosta terrestre; sua composição. O relevo do solo; feições principais. Erosão e tectônica.

A erosão fluvial e seu ciclo. A formação dos vales. Tipos de planícies e de planaltos.

Estruturas característica: dobramentos, falhas e fraturas. Relevo vulcânico. Distribuição e classificação dos vulcões. Relevo glaciário. Relevo desértico.

O litoral: tipos de costas. Os recifes.

IV- O elemento líquido

Os Oceanos e os Mares. Relevo submarino. Águas do mar: salinidade e temperatura. Vagas, correntes 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.

Estudos 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, relevos e litorais nos continentes Americanos. Vegetação e recursos naturais.

Zonas fisiográficas. Etnografia e Populações: distribuição e densidade; dados estatísticos comparativos.

Fonte: LORENZ, Karl Michael & VECHIA, Ariclê (Org.). Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. do Autor, 1998, p. 334-335.

ANEXO E – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Capanema (1942)

O Programa de Ensino do Ano de 1942, formulado de acordo com a Reforma Capanema, foi lançado pela Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942, para o curso ginásial do ensino secundário. Abaixo segue o currículo da disciplina de Geografia:

Quadro 13 – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Capanema (1942) (Continua)

| PROGRAMA DE GEOGRAFIA GERAL |
|---|
| <p>PRIMEIRA SÉRIE</p> <p>Geografia Física e Humana</p> <p>Unidade I – A terra no espaço: 1. Ideia do universo. 2. O sistema solar. 3. A terra e a lua: forma, dimensões, movimentos. 4. Círculos e zonas terrestres; coordenadas geográficas. 5. Orientação. 6. Representação da terra: globos e cartas.</p> <p>Unidade II – Estrutura da terra: 1. A crosta terrestre. Os continentes, os oceanos e mares, os litorais. 3. A atmosfera e os climas. 4. Águas correntes e lagos.</p> <p>Unidade III – Os grupos humanos: 1. População; raças 2. Nações. 3. Cidades. 4. Migrações e colonização. 5. Línguas e religiões. 6. A habitação e a alimentação.</p> <p>Unidade IV: A circulação. 1. Os meios de transporte. 2. Os meios de comunicação.</p> <p>Unidade V – A agricultura: 1. Evolução da vida agrícola. 2. Produção vegetal. 3. A produção animal.</p> <p>Unidade VI – A indústria e o comércio: 1. Histórico da indústria e do comércio. 2. A produção industrial. 3. O comércio interno e internacional. 4. Os principais centros industriais e comerciais do mundo.</p> |
| <p>SEGUNDA SÉRIE</p> <p>Geografia dos Continentes</p> <p>Unidade I – O espaço brasileiro: 1. Descrição dos continentes; dados comparativos. 2. As regiões polares.</p> <p>Unidade II – A América.</p> <p>Unidade III – A Europa.</p> <p>Unidade IV – A África.</p> <p>Unidade V – A Ásia e a Austrália.</p> <p>Unidade VI – A Oceania.</p> <p>De cada uma das partes do mundo far-se-á o seguinte estudo: 1. Estrutura física. 2. Regiões naturais; divisões políticas. 3. População e raças. 4. Línguas e religiões. 5. Cidades principais. 6. A vida cultural. 7. Recursos econômicos.</p> |

Quadro 13 – Programa de Ensino de Geografia após a Reforma Capanema (1942) (Conclusão)

| PROGRAMA DE GEOGRAFIA DO BRASIL |
|---|
| <p>TERCEIRA SÉRIE</p> <p>Geografia Física e Humana do Brasil</p> <p>Unidade I – O espaço brasileiro: 1- Descrição geral. 2. O relevo. 3. O litoral. 4. Os climas. 5. Águas correntes; formações lacustres.</p> <p>Unidade II – A população brasileira: 1. Raças. 2. Línguas e religiões. 3. Distribuição e densidade da população. 4. As fronteiras. 5. Imigração. 6. Colonização. 7. A habitação e alimentação.</p> <p>Unidade III – Organização política e administrativa: 1. A organização constitucional. 2. A União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e Municípios. 3. Os serviços públicos.</p> <p>Unidade IV – O sistema de viação: 1. Os transportes: estradas de rodagem; estradas de ferro; navegação marítima e fluvial; a aviação. 2. As comunicações: correios, telégrafos, telefone, rádio.</p> <p>Unidade V – A produção agrícola: 1. Solos agrícolas. 2. Os principais produtos de origem vegetal. 3. Criação de animais; produtos de origem animal. 4. Defesa da produção agrícola.</p> <p>Unidade VI – A indústria e o comércio: 1. Evolução industrial e comercial do país. 2. As principais indústrias nacionais. 3. O comércio interno e o comércio exterior.</p> |
| <p>QUARTA SÉRIE</p> <p>Geografia regional do Brasil</p> <p>Unidade I – A divisão regional: 1. Conceito de região natural. 2. As regiões brasileira.</p> <p>Unidade II – A região do Norte.</p> <p>Unidade III – A região Nordeste.</p> <p>Unidade IV – A região Leste.</p> <p>Unidade V – A região Sul.</p> <p>Unidade VI – A região Centro-Oeste.</p> <p>De cada uma das regiões brasileiras far-se-á o seguinte estudo: 1. Descrição física. 2. Povoamento; população. 3. Divisões; cidades. 4. A vida cultural. 5. Recursos econômicos.</p> |

Fonte: LORENZ, Karl Michael & VECHIA, Ariclê (Org.). Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. do Autor, 1998, p. 353-354.

ANEXO F – Grade Curricular da Escola Secundária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro
(Equiparada ao Colégio Pedro II)

Quadro 14 – Grade Curricular da Escola Secundária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Equiparada ao Colégio Pedro II)

| Grade do Colégio Pedro II | | | | |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série |
| Português; | Português; | Português; | Português; | Português; |
| Francês; | Francês; | Francês; | Francês; | Latim; |
| História da | Inglês; | Inglês; | Inglês; | Alemão |
| Civilização; | História da | História da | Latim; | (facultativo); |
| Geografia; | Civilização; | Civilização; | Alemão | História da |
| Matemática; | Geografia; | Geografia; | (facultativo); | Civilização; |
| Ciências | Matemática; | Matemática; | História da | Geografia; |
| Físicas e | Ciências | Física; | Civilização; | Matemática; |
| Naturais; | Físicas e | Química; | Geografia; | Física; |
| Desenho; | Naturais; | História | Matemática; | Química; |
| Música (Canto | Desenho; | Natural; | Física; | História |
| Orfeônico). | Música (Canto | Desenho; | Química; | Natural; |
| | Orfeônico). | Música (Canto | História | Desenho. |
| | | Orfeônico). | Natural; | |
| | | | Desenho. | |

Fonte: Distrito Federal. Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1932/1937. AT L, 32.03.19/1.

ANEXO G – Pessoas relevantes para a Geografia nos anos de 1930-1945

Quadro 15 – Pessoas relevantes para a Geografia nos anos de 1930-1945

| DADOS GERAIS | RELAÇÃO COM A GEOGRAFIA ⁹⁷ |
|--|--|
| <p>Allyrio Carlos Hugueneu de Mattos</p> <p>Engenheiro, astrônomo e professor, nasceu na cidade de Cuiabá (MT), em 29 de julho de 1889. Ingressa na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1909), onde conclui o curso com raro brilhantismo (1913).</p> | <p>Foi Professor e Assistente Interino da Cadeira de Topografia (1915-1926, respectivamente) e, a seguir, Catedrático de Astronomia de Campo e Geodésia Elementar (1930), títulos conquistados por concursos na mesma Escola em que se formara engenheiro. Também por concurso, é admitido no Observatório Nacional como Astrônomo (1917), cargo que exerceu até 1938 quando, pela Constituição do Estado Novo teve que fazer opção, permanecendo no cargo de Catedrático da Escola Politécnica até sua aposentadoria, em 1957. Iniciador e principal articulador das pesquisas de campo, sua ação modernizadora o faz perceber que o aparecimento de equipamentos portáteis e precisos são determinantes para a implantação de novos métodos geodésicos de coordenadas geográficas e que forneceriam, mais adiante, suporte especializado nos projetos de desenvolvimento em regiões desprovidas de cobertura cartográfica. Consultor técnico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, atuando no Conselho Nacional de Geografia desde 1939 - Assistente Coordenador de Cartografia, Subdiretor de Geodésia e Cartografia, e Diretor da Divisão de Cartografia -, colabora em todos os empreendimentos relativos à sua área de conhecimento levados a efeito pelo órgão. Em atendimento à Lei no 311/1938, que criara a obrigatoriedade de confecção de mapas municipais para a compilação da Carta do Brasil, torna-se orientador da Campanha das Coordenadas Geográficas organizada pelo CNG (1939). Cabe-lhe, pelo seu valor profissional e científico, não só suprir lacunas, imprecisões, mas determinar a localização das sedes municipais por suas coordenadas geográficas e, ainda, preparar engenheiros e operadores para atuarem no projeto, bem como escolher o sistema de representação cartográfica adequado à edição dos mapas. Mesmo já aposentado do</p> |

⁹⁷ A maior parte dos textos foi adaptada de diversos verbetes do CPDOC e do site do IHGB (relação de sócios).

| | |
|---|--|
| | <p>IBGE (1959) continuou em atividade como consultor de empresa conservando sua capacidade de atualizar-se. Durante sua vida profissional recebeu o Professor Allyrio de Mattos numerosas homenagens e mereceu diversos títulos honoríficos, destacando-se a comenda da Ordem La Rose Blanche, do Governo da Finlândia pelos relevantes serviços prestados durante o eclipse total do sol (1948), além de Sócio Honorário Fundador da Sociedade Brasileira de Cartografia (1963), de Professor Emérito da Universidade do Brasil (1948), entre outros de igual expressão. Em reconhecimento ao cientista precursor da implantação de levantamentos geodésicos no Brasil o Conselho Nacional de Geografia, em 1972, perpetua sua memória prestando-lhe significativa homenagem em vida, ao denominar Base Allyrio de Mattos o marco norte de número 2250, situado em sua cidade natal, Cuiabá. Ao falecer, em 07 de janeiro de 1975, deixa importante contribuição para a evolução do pensamento cartográfico brasileiro.</p> |
| <p>Caio Prado Júnior</p> <p>Pensador político; Mov. Comunista. Nasceu na cidade de São Paulo, em 11 de fevereiro de 1907. Pertencente a uma das famílias mais ricas e influentes de São Paulo, cuja fortuna remonta ao início da grande lavoura cafeeira. Entre 1924 e 1928 frequentou a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, onde obteve o título de doutor em ciências jurídicas e sociais aos 21 anos. Iniciou-se no Partido Democrático (PD). Participou como ativo militante, sobretudo nos acontecimentos que antecederam à Revolução de 1930. Decepcionado com a inconsistência política e ideológica da revolução de 3 de outubro, filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), então Partido Comunista do Brasil, em 1931. Em 1933, escreveu <i>A evolução política do Brasil</i>. Nesse pequeno volume, o método do materialismo histórico foi utilizado de forma consequente no tratamento da história do Brasil. Em 1934, fez uma viagem de estudos à União Soviética, a fim de conhecer de perto a primeira sociedade organizada pelos</p> | <p>De volta ao Brasil, após a viagem que fez à URSS, em 1934, cursou de maneira livre na recém-criada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Participou de turmas dos cursos de história e geografia, em contato com os professores da missão francesa que deram início à universidade, especialmente os geógrafos Pierre Moinbeig e Pierre Deffontaines, que viriam a influenciar os seus trabalhos posteriores. Em 1934, foi um dos fundadores da Associação dos Geógrafos Brasileiros, tornando-se em seguida um dos principais colaboradores da revista <i>Geografia</i>, mantida por essa associação. Entre tantas outras obras, escreveu: <i>A cidade de São Paulo, geografia e história</i> (1983).</p> |

princípios comunistas de Karl Marx e Friedrich Engels. Como resultado dessa viagem escreveu o seu segundo livro, *União Soviética: um novo mundo*. Em decorrência de suas atividades à frente da ANL em São Paulo, foi condenado a dois anos de reclusão. Após cumprir a pena, exilou-se na França, onde manteve atividades políticas. Entrou em contato com a direção do Partido Comunista Francês (PCF) e deslocou-se com militantes para a fronteira com a Espanha, a fim de prestar solidariedade aos refugiados da guerra civil espanhola. Pressentindo a aproximação de um novo conflito armado no continente europeu, retornou ao Brasil, em 1939. Nesse momento, em plena ditadura do Estado Novo, encontrou dificuldades para exercer a militância política, uma vez que o núcleo dirigente do PCB havia sido desmantelado. Nos últimos anos do Estado Novo, envolveu-se com a atividade editorial. Em 1943, com o impulso de sua fortuna familiar, fundou a Editora Brasiliense. A Brasiliense trouxe à luz “livros que destacavam temas relativos à política rural, às leis trabalhistas, à reforma agrária, à política alimentar e à história recente do país”. Nessa conjuntura, tamanha era a influência de Caio Prado Júnior nas articulações que se seguiam para a derrubada do Estado Novo que um registro do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), de 3 de abril de 1945, afirmava que ele seria o único “elemento” capaz de “coligar todas as esquerdas do Brasil”. Em 1946, saiu vitorioso na eleição para deputado estadual. A curta duração de seu mandato adveio da perda dos direitos políticos de todos os parlamentares comunistas, em decorrência da cassação do registro do PCB, considerado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) um partido antidemocrático e controlado por interesses externos. Com o PCB na ilegalidade, esteve preso durante três meses, no ano de 1948. Em 1970, foi envolvido em um Inquérito Policial-Militar (IPM), sob alegação de haver dado uma entrevista a um grupo de estudantes incitando-os à luta armada. Para

| | |
|--|--|
| <p>escapar à prisão refugiou-se no Chile, onde então estavam muitos exilados brasileiros. Retornou ao Brasil, se apresentando ao julgamento no Tribunal Militar. Condenado, foi recolhido à Casa de Detenção Tiradentes, onde ficou preso até 1971. Transferido nesse mesmo ano para o quartel de Quintaúna, foi levado novamente a julgamento, sendo dessa vez absolvido por unanimidade. Posto em liberdade, seguiu viagem pelo interior do Brasil, indo visitar a construção da rodovia Transamazônica. Crítico severo do chamado “milagre brasileiro”, denunciava o que considerava seu artificialismo e a irresponsabilidade de seus executores em promover o maior endividamento externo da história econômica do Brasil. Afastado de uma militância política mais intensa há alguns anos, em 1988 recebeu o Prêmio Almirante Álvares Alberto, concedido pelo CNPq, na área de ciências humanas. Sem condições de ir recebê-lo pessoalmente, pois já estava bastante doente, o prêmio foi entregue à sua filha Iolanda Prado.</p> <p>Faleceu na cidade de São Paulo, em 23 de novembro de 1990, aos 83 anos, vítima de insuficiência respiratória, após ter sofrido de arteriosclerose nos últimos cinco anos de vida.</p> | |
| <p>Cândido Mariano da Silva Rondon Nasceu em Cuiabá, MT, em 5 de maio de 1866, e faleceu no Rio de Janeiro, em 19 de janeiro de 1958. Diplomou-se professor normalista aos 16 anos de idade. Alistou-se no Exército, em 1881, Em 1883, ingressou na Escola Militar da Praia Vermelha. Ao concluir o curso em 1888, recebeu os graus de engenheiro militar e bacharel em Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Foi reformado em 1930, mas em 1934 o presidente Vargas reclamou novamente seus serviços, como mediador na Questão de Letícia, entre Peru e Colômbia.</p> | <p>Em 1908, promovido a tenente-coronel, continuou o trabalho de devassador do território ocidental, fazendo o levantamento de numerosos rios e promovendo o contato civilístico a grande número de grupos indígenas, como vem descrito na Rondônia, de Edgard Roquete Pinto. Seu lema, que o imortalizou e modificou toda a política nacional em relação aos índios, era “Morrer, se preciso for: matar, nunca!” Em 1910, criou-se, por suas instâncias, o Serviços de Proteção aos Índios, do qual foi designado chefe. Em 1912, foi elevado a coronel. Em 1913, o ex-presidente dos EUA Theodore Roosevelt veio ao Brasil com o fito de penetrar nas selvas brasileiras. Rondon organizou e dirigiu a Expedição Científica Roosevelt-Rondon, que tornou possível o levantamento de toda a região banhada pelo Rio da Dúvida, até então desconhecido. Dessa viagem de caráter estritamente científico, resultou o livro de</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Theodoro Roosevelt. Membro de várias instituições: Sociedades de Geografia de Paris, New York, Haya, Bélgica, Roma, Lima, Institutos Históricos e Geográficos do Sergipe, Pará, Ceará, Pernambuco, Paraná (presidente de honra). Foi eleito sócio honorário do IHGB em 14 de abril de 1939. Publicou, dentre outras obras: “A Etnografia e a Etnologia do Brasil em revista” (tese apresentada em 1940 ao Conselho Nacional de Estatística e Geografia).</p> |
| <p>Cristóvão Leite de Castro</p> <p>Nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 15 de abril de 1904, e faleceu em 7 de maio de 2002. Fez o curso secundário nos colégios Santo Inácio (RJ) e Anchieta (Friburgo), o curso universitário na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1923/1927), onde se formou engenheiro civil. Diretor-presidente da Companhia Caminho Aéreo Pão de Açúcar, desde 1º de março de 1962, tendo idealizado e realizado o moderno teleférico, inaugurado em 27 de outubro de 1972. Assistente do eminente brasileiro Paulo de Frontin, professor catedrático de Máquinas da Escola Politécnica (RJ), 1928/1929. Membro da Comissão de Localização da Nova Capital do País, nomeado pelo presidente da República (1946/1948). Recebeu o Diploma de Colaborador Emérito do Exército, conferido em 1984 pelo comando do I Exército.</p> | <p>Foi secretário-geral do Conselho Nacional de Geografia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde a sua criação em 1937 até 1950, tendo-lhe cabido efetivar a implantação do Conselho, como sistema nacional de coordenação das atividades geográficas, e dirigir a sua atuação nos primeiros treze anos de sua existência. Vice-presidente da União Geográfica Internacional (1949/1962), presidente da Comissão de Geografia do Instituto Pan-Americano de História e Geografia. (1947/1950), secretário-geral do IX Congresso Brasileiro de Geografia, em Florianópolis (1939), e do X Congresso, na cidade do Rio de Janeiro (1949). Foi sócio honorário do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Foi eleito sócio efetivo do IHGB em 26 de junho de 1940; passou a benemérito em 10 de dezembro de 1980 e a Grande Benemérito em 25 de maio de 1988. De 1939 a 1950, foi redator-chefe da Revista Brasileira de Geografia. Autor de numerosos artigos e conferências, todos publicados, inclusive na Revista do IHGB.</p> |
| <p>Edgar Roquette Pinto</p> <p>Nasceu no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1884, e faleceu em 18 de outubro de 1954, na mesma cidade. Concluiu o curso de humanidades no Externato Aquino e o curso de Medicina na Faculdade da Universidade do Rio de Janeiro, colando o grau de doutor em 1905. Iniciou-se pesquisando os sambaquis existentes no litoral do Rio Grande do Sul. Em 1906, foi nomeado professor assistente de antropologia do Museu Nacional. Dois anos depois, como médico-legista, publicou estudo sobre a fauna cadavérica do Rio de Janeiro. Em 1910, organizou a Sala D. Pedro</p> | <p>Pertenceu à Sociedade Brasileira de Geografia. Em 4 de agosto de 1913, foi eleito sócio efetivo do IHGB. Passou a benemérito em 1954. Ocupou o cargo de segundo-secretário. Escreveu inúmeras monografias e artigos em jornais e revistas de muitos países, e alguns livros, tais como: O Exercício da Medicina entre os Indígenas da América, 1906. – Rondônia, 1916 (com dezenas de edições e traduções para várias línguas, sem dúvida sua obra mais conhecida). – Excursão à Região dos Lagos do Rio Grande do Sul, 1921. Notas sobre o Nhanduti do Paraguai, 1927. Ensaio Brasileiros, 1941.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>II no Museu Nacional. Ligado à comissão Rondon escreveu seu primeiro trabalho sobre os primitivos habitantes do nordeste brasileiro. Professor de História Natural da Escola Normal (hoje Instituto de Educação do Rio de Janeiro) e de Fisiologia em cursos da Universidade do Paraguai. Fundou, em 1928, na Academia Brasileira de Ciências, a primeira transmissora de rádio do país, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o objetivo de propagar e disseminar conhecimentos. O rádio era, para ele, uma escola que poderia cobrir, como de fato aconteceria em muito pouco tempo, toda a extensão do país, serviço que, em 1936, passou para o governo federal, criando-se a Rádio Ministério da Educação. Esteve nos Estados Unidos, a convite do professor Franz Boas, da Universidade de Columbia. Em 1926, foi nomeado diretor do Museu Nacional, onde produziu a maior coleção de filmes científicos do Brasil. Em 1929, presidiu o I Congresso Brasileiro de Eugenia; em 1932, fundou o Serviço de Censura Cinematográfica, sempre tendo em mira suas preocupações educacionais; em 1932, foi a vez da Revista Nacional de Educação. Fundou e dirigiu o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936). Foi Professor Honorário da Universidade do Rio de Janeiro.</p> | |
| <p>Fábio de Macedo Soares Guimarães</p> <p>Nasceu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 23 de abril de 1906.</p> | <p>Engenheiro, geógrafo e professor. Atuou no Serviço de Estatísticas Territoriais do Ministério da Agricultura, transfere-se para o Instituto Nacional de Estatística juntamente com o grupo pioneiro formado por especialistas convidados a colaborar com a política governamental empenhada, naquele momento, em unificar o serviço estatístico federal, centralizando-o em um único órgão, o Instituto Nacional de Estatística - INE -, criado em 1934 e só efetivamente instalado em 1936. Especializado em Planejamento Regional, foi um dos fundadores do Conselho Nacional de Geografia (1937), órgão pertencente ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, já não mais denominado INE pela incorporação da Geografia à sua nova estrutura (1938). Desempenha no Conselho Nacional de Geografia - CNG - altas funções gerenciais e</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>técnicas, ocupando os cargos de Secretário Geral, Chefe da 4ª Seção de Estudos Geográficos e Estatística Territorial, do Serviço de Geografia e Estatística Fisiográfica, Chefe da Divisão Cultural, Chefe da Divisão de Geografia e Assistente Coordenador de Geografia. Considerado um dos mais completos geógrafos de sua geração, desenvolve estudo sobre divisão regional do Brasil, seguindo o objetivo da campanha levada a efeito pelo CNG para adoção de uma forma única de organização regional para o País. Elogiada por não desmembrar as unidades políticas, a proposta de divisão regional apresentada por Fábio de Macedo Soares Guimarães ao Conselho - Resolução nº 72, de 14 de julho de 1941 -, ajusta-se aos fatores naturais clima, vegetação e relevo, bem como se serve da posição geográfica para nomear as Grandes Regiões, ao mesmo tempo em que atende às necessidades da administração pública, razões suficientes para que fosse adotada como Primeira Divisão Oficial do Brasil, através da circular nº 1 de 31 de janeiro de 1942, emitida pela Secretaria da Presidência da República. Na qualidade de Chefe da Divisão de Geografia integra, em 1945, a Comissão enviada pelo IBGE para uma viagem de estudo e aperfeiçoamento profissional aos Estados Unidos, formada também pelos geógrafos e especialistas Orlando Valverde, Lúcio de Castro Soares, Lindalvo Bezerra dos Santos e José Veríssimo da Costa Pereira. Publicou trabalhos científicos em que o tema planejamento regional prepondera sobre os demais assuntos presentes em sua produção intelectual. Destaca-se em sua obra o relatório que serviu de base para a Constituição de 1946 promulgar em seu art. 4º, Ato das Disposições Transitórias, a transferência da capital da União do Rio de Janeiro para o Planalto Central fato, sem dúvida, marcante em sua trajetória de emérito pesquisador da ciência geográfica. Amplia sua área de atuação para além do IBGE ao publicar obras editadas pelo Ministério das Relações Exteriores, em colaboração com outros autores. Acresce à sua carreira de geógrafo a atividade de professor, uma e outra se completando pela integração de conhecimentos que a área comum propicia. Leciona Geografia do Brasil, na</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| | <p>Faculdade Católica de Filosofia (Pontifícia Universidade Católica - PUC), no Curso de Geografia e História (1943-1973) e, posteriormente, atuando como Professor Adjunto no Curso de Geografia (1973-1979). Após aposentar-se no IBGE (1968), dedica-se exclusivamente ao magistério ocupando o cargo de Diretor do Departamento de Geografia daquela Universidade, função que desempenharia até seu falecimento transcorrido em 1979.</p> |
| <p>Giorgio Mortara</p> <p>Nasceu em 4 de abril de 1885, na cidade de Mântua, Itália. Estatístico, demógrafo, economista de renome internacional, ao falecer no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1967, deixa vasta obra desdobrada em inúmeros estudos, que em parte são diretamente conduzidos por Mortara e, em parte, sob sua constante orientação, por jovens pesquisadores formados durante sua permanência no Brasil: análises das características estruturais da população e de seu desenvolvimento, avaliação de frequência das uniões livres, números-índices dos preços e das quantidades produzidas nos setores agricultura, indústrias extrativas e comércio exterior, alfabetização e instrução da população, estudos sobre as línguas estrangeiras e aborígenes faladas, entre outros assuntos a que se dedica como cientista atento aos fenômenos socioeconômicos e culturais, campo de investigação em que atuou com imensa sabedoria.</p> | <p>Doutor em Jurisprudência, em 1905, pela Universidade de Nápoles, mais do que as teorias do Direito atraíam-lhe as experiências sobre a vida em sociedade e, foram essas pesquisas sobre o padrão da população daquela cidade que lhe despertaram o desejo do conhecimento científico dos fenômenos sociais, ao analisar o crescimento das cidades italianas, tema de sua tese de graduação. Os anos de 1907 e 1909 assinalam a atuação de Mortara como bolsista do governo italiano em estudos de aperfeiçoamento: na Universidade de Berlim, onde elabora estudo de demografia internacional sobre a mortalidade segundo a idade e a duração da vida economicamente produtiva, trabalho que o incentivaria a pesquisar as relações entre aspectos demográficos e econômicos dos fenômenos sociais e que se constituiriam, a partir daí, em tema recorrente em seus estudos ulteriores; e na Universidade de Roma, onde tem oportunidade de aplicar métodos novos para o seu país ao analisar as estatísticas judiciárias italianas, calculando tabelas de frequência das condenações penais segundo idade e tabelas de reincidência. Livre docente em Estatística pela Universidade de Roma, muito cedo alcança a cátedra, ministrando essa disciplina na Universidade de Messina, de 1909 a 1914. Atua, até 1924, no Instituto Superior de Ciências Econômicas e Comerciais de Roma, lecionando Estatística Metodológica, Demográfica e Econômica. Entre 1924 e 1938 ocupa a cadeira de Estatística e de Economia Política na Real Universidade de Milão e, nesse mesmo período, igualmente professor de Estatística e Diretor do Instituto de Estatística da Universidade Comercial L. Bocconi. Divergindo da política fascista deixa sua pátria</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>de origem, desembarcando no Rio de Janeiro, em 1939, a convite do Embaixador José Carlos de Macedo Soares para assumir a elevada função de assessor técnico do Conselho Nacional de Estatística e consultor técnico da Comissão Censitária Nacional, criada para projetar e executar o Recenseamento Geral de 1940. No desempenho da enorme tarefa que lhe foi confiada mostra, desde logo, sua sólida cultura humanística e alta capacidade de trabalho, entregando-se a importantes estudos em que utiliza metodologias inovadoras na área da ciência demográfica que iriam dotar o país de informações de cunho científico, até então inéditas, baseadas nos resultados dos censos demográficos de 40 e 50, e na análise retrospectiva dos censos. Ao Professor Mortara se deve a ideia de criação do Laboratório de Estatística, interligado ao Conselho Nacional de Estatística, de profícuo nível técnico e científico e, também, sua inestimável contribuição para a formação das novas gerações de profissionais brasileiros, quer através dos cursos especializados, quer pela constante produção de estudos sobre problemas demográficos, econômicos e sociais de interesse para o país que acabaria elegendo como segunda pátria. Sensível à sua expressiva participação pela causa da Estatística, do Ensino e da Ciência, a Universidade do Brasil concede-lhe, em 1953, o título de professor Honoris-Causa, em reconhecimento aos serviços prestados em prol da cultura nacional. O progresso dos conhecimentos sobre demografia brasileira alcançados pela contribuição de Mortara na análise crítica, descritiva e interpretativa dos censos de 40 e 50 projeta o país no cenário científico mundial e possibilita a apresentação de comunicações em congressos e sessões de organismos de Estatística. O reconhecimento se confirma pelos inúmeros títulos obtidos e pela colaboração em estudos e pesquisas para sociedades e associações internacionais.</p> |
| <p>Heitor Lira Diplomata; Emb. Bras. Portugal 1955-1956. Nasceu em Recife no dia 24 de abril de 1893. Bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito do Rio de</p> | <p>Em novembro de 1932 representou o Ministério das Relações Exteriores no Instituto Pan-Americano de Geografia e História. Em 1942 representou o Ministério das Relações Exteriores no diretório central do conselho nacional de geografia do Instituto Brasileiro de</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Janeiro, no então Distrito Federal. Faleceu em Lisboa no dia 20 de abril de 1973.</p> | <p>Geografia e Estatística (IBGE). Chefe da Divisão de Fronteiras de dezembro de 1942 a setembro do ano seguinte. Em 1944 integrou a delegação do Brasil à II Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia e Cartografia. Foi membro da Sociedade de Geografia de Washington. Publicou entre outras obras: Ensaios diplomáticos: I. Trabalho da diplomacia brasileira para casar o imperador Pedro I, II. A política brasileira no Prata e III. O pan-americanismo no Brasil antes da declaração de Monroe (1922), História de dom Pedro II (3v., 1938-1940), História diplomática e política internacional (1941), História da queda do Império (2v., 1964), O Brasil na vida de Eça de Queirós (1965), Efemérides luso-brasileiras, 1807-1970 (1971).</p> |
| <p>José Carlos de Macedo Soares</p> <p>Const. 1934; Min. Rel. Ext. 1934-1937; Min. Just. 1937; Interv. SP 1945-1947; Min. Rel. Ext. 1955 -1958. Nasceu na cidade de São Paulo no dia 6 de novembro de 1883, filho de José Eduardo de Macedo Soares e de Cândida Azevedo Sodré de Macedo Soares. Seu pai, empresário e professor, foi o fundador do Ginásio Macedo Soares, na capital paulista. Sua mãe descendia de família de tradição na vida política e cultural do país. Matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, bacharelando-se em ciências jurídicas e sociais em 1905. Pouco tempo depois de formado, foi nomeado professor de economia política e ciência das finanças no curso superior da Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo, tornando-se na mesma época diretor do Ginásio Macedo Soares. Em 1910 Macedo Soares casou-se com Matilde Melchert da Fonseca, descendente de importante e tradicional família de Itu (SP). Após o casamento, passaria a administrar as empresas da família de sua mulher, adquirindo em pouco tempo grande prestígio entre os industriais e comerciantes paulistas. Tomou parte na campanha da Aliança Liberal, iniciada em agosto de 1929 com a promoção da candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República. Macedo Soares também se manifestou a favor da</p> | <p>Em maio de 1936 foi inaugurado o Instituto Brasileiro de Estatística, criado por decreto de julho de 1934, tornando-se Macedo Soares seu primeiro presidente. Em janeiro de 1938, o Instituto Nacional de Estatística, que presidia, incorporou o Conselho Brasileiro de Geografia, criado em março de 1937, passando a denominar-se Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Macedo Soares permaneceu na presidência do novo órgão — onde se manteria até 1951 — e criou a Comissão Censitária Nacional, que promoveria os censos de 1940 e de 1950. Em 1939, tornou-se presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, após ter ocupado a vice-presidência do órgão. Em 1955, retornou à presidência do IBGE. Fez parte dos institutos Histórico e Geográfico do Amazonas, do Pará, de Sergipe, do Paraná, da Bahia e do Ceará. Foi também presidente da Sociedade Brasileira de Estatística e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, acumulando ainda uma série de títulos honoríficos, tais como: presidente perpétuo do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e sócio-benemérito do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, entre outros.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>candidatura Dutra. Em sua administração, como interventor do Estado de São Paulo, em 1946, foi realizado o censo estatístico do ensino do estado de São Paulo. Na área acadêmica desempenhou a função de professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tendo também sido diretor de ambas. Macedo Soares faleceu em São Paulo no dia 28 de janeiro de 1968.</p> | |
| <p>Josué Apolônio de Castro</p> <p>Dep. Fed. PE 1958-1962. Nasceu em Recife no dia 5 de setembro de 1908. Em 1929 diplomou-se pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1932 tornou-se, por concurso, livre-docente de fisiologia da Faculdade de Medicina de Recife, atualmente integrada à Universidade Federal de Pernambuco. Em 1938 diplomou-se em filosofia pela Universidade do Brasil (UB). Logo após a deposição de Goulart pelo movimento político-militar de 31 de março de 1964, Josué de Castro teve suspensos seus direitos políticos pelo Ato Institucional nº 1, editado em abril pela junta militar que tomou o poder. Em seguida foi também demitido do cargo de embaixador brasileiro junto aos organismos internacionais das Nações Unidas sediados em Genebra. Faleceu em Paris no dia 24 de setembro de 1974, mas foi sepultado no Rio de Janeiro.</p> | <p>Na década de 30 passou a concentrar-se nos problemas do Nordeste brasileiro, dedicando-se também ao estudo da geografia e da antropologia. Em 1932, por intermédio do Departamento de Saúde Pública do Estado de Pernambuco, orientou a realização de pesquisa pioneira sobre a qualidade e o padrão de vida do operariado nordestino. O inquérito, realizado entre as famílias operárias de Recife, foi inicialmente publicado pela Diretoria de Estatística e Publicidade do Ministério do Trabalho sob o título <i>As condições de vida das classes operárias</i>, voltando a aparecer em 1936 como um capítulo do livro <i>Alimentação e raça</i>, que trataria o problema da subsistência alimentar em seus aspectos econômicos e sociais. Com esse inquérito, Josué de Castro procurou demonstrar, através de dados estatísticos, que “o fator primário da alta mortalidade da população brasileira é o estado de pobreza que condiciona a fome coletiva”, documentando assim, segundo ele, “uma fase da evolução econômica e social do Nordeste”. Prosseguindo sua atividade docente, de 1933 a 1935 foi professor catedrático da cadeira de geografia humana e exerceu o cargo de vice-diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Recife. Transferindo-se para o Rio de Janeiro ainda em 1935, assumiu a cátedra de antropologia da Universidade do Distrito Federal, criada nesse mesmo ano sob inspiração de Anísio Teixeira, então secretário de Educação da prefeitura da capital da República. Com a extinção da UDN, Josué de Castro e outros professores foram em seguida incorporados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada na Universidade do Rio de</p> |

Janeiro, que em 1937 foi reorganizada sob a designação de Universidade do Brasil (UB). Por suas atividades como médico, nutricionista, professor, geógrafo e sociólogo, a partir do final da década de 1930 Josué de Castro passou a ser conhecido fora do Brasil. Em 1939 realizou, como professor visitante nas universidades de Roma e de Nápoles, uma série de conferências sobre “Os problemas da alimentação humana nos trópicos”. Colaborando como técnico com o Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas em novembro de 1937, Josué de Castro foi um dos organizadores e o primeiro diretor do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), criado pelo Decreto-Lei nº 2.478, de 5 de agosto de 1940. No decorrer de 1946, foi membro do Conselho Universitário da UB e chefe do Departamento de Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1948, tornou-se, por concurso, professor catedrático da cadeira de geografia humana na Faculdade Nacional de Filosofia. Também, em 1948, publicou *Geografia da fome* e, três anos depois, *Geopolítica da fome*. Traduzidos em vários idiomas, ambos os livros tornaram-no internacionalmente consagrado pelo caráter pioneiro de seus estudos científicos. No início do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) criou-se, em julho de 1951, a Comissão Nacional de Política Agrária, da qual participava Josué de Castro. Em outubro seguinte, sob a presidência do ministro do Trabalho e a vice-presidência de Josué de Castro, constituiu-se a Comissão Nacional do Bem-Estar Social, que tinha por finalidade “a melhoria dos salários reais e da qualidade de vida, para muitos significando alimentação”. Além dos trabalhos mencionados acima e outras obras escreveu: *O problema da alimentação no Brasil: seu estudo fisiológico* (1935), *Documentário do Nordeste* (coletânea de ensaios, 1937), *Geografia humana: estudo da paisagem cultural do mundo* (1939), “Deficiências alimentares no Brasil: as carências protéicas e minerais” (capítulo de um livro colegiado sob a direção de Beatriz Berle, 1946), *O livro negro da fome* (1957), *Sete palmas de terra e um caixão* (ensaio sobre o Nordeste, 1965) e *O*

| | |
|--|---|
| | <i>subdesenvolvimento econômico</i> (em colaboração, 1966). |
| <p>Manuel Ribas</p> <p>Interv. PR 1932-1935; Gov. PR 1935-1937; Interv. PR 1937-1945. Nasceu em Ponta Grossa (PR) no dia 8 de março de 1873. Como Governador e Interventor, Manuel Ribas pode implantar uma política de construção de escolas — principalmente rurais e profissionais — e iniciar o projeto do Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Manuel Ribas foi destituído da interventoria no dia 29 de outubro de 1945, quando da deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo. Faleceu em Curitiba, no dia 28 de janeiro de 1946.</p> | <p>Em virtude do grande número de colonos estrangeiros existentes no estado — especialmente alemães e italianos — Manuel Ribas foi obrigado a reforçar as medidas voltadas para a nacionalização do ensino determinadas pelo governo federal logo após a implantação do Estado Novo, de modo a diminuir a influência dos países do Eixo nessas áreas de colonização estrangeira. Neste sentido, em janeiro de 1938 Ribas baixou decreto exigindo, entre outras coisas, que os professores de história do Brasil, língua portuguesa e geografia fossem brasileiros natos, que todas as aulas fossem dadas em português e que nenhuma escola recebesse subvenção de organizações ou governos estrangeiros. Esse decreto, bem como toda a legislação federal de nacionalização do ensino, provocou forte resistência entre os colonos, cujas escolas muitas vezes se tornaram clandestinas.</p> |
| <p>Mário Augusto Teixeira de Freitas</p> <p>Nasceu em S. Francisco, BA, em 31 de março de 1890, e faleceu no Rio de Janeiro, em 22 de fevereiro de 1956. Filho do engenheiro, professor e escritor Afonso Augusto Teixeira de Freitas. Formou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro.</p> | <p>Como diretor do Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais lançou importantes trabalhos, entre eles o Anuário Estatístico do Estado, o Anuário Demográfico, o Anuário de Legislação e Administração Municipal, o Atlas Corográfico Municipal de Minas Gerais, a Carteira Estatística de Minas Gerais e a Divisão Administrativa Judiciária de Minas Gerais. Em 1930, veio para o Rio de Janeiro, a convite do Governo Provisório, e colaborou na organização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, do qual passou a chefiar a Direção de Informações, Estatística e Divulgação. Relator da Comissão Interministerial que estudou a organização do Instituto Nacional de Estatística, criado em 1934, a ele se deve também a realização da Convenção Nacional de Estatística de 1936. Criado o Instituto, depois chamado IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foi o primeiro a ocupar o cargo de secretário-geral. Aposentou-se em dezembro de 1952, após 44 anos de serviço público. Ainda pouco antes de falecer, dedicava-se à fundação do Instituto Internacional de Estatística, do qual foi vice-presidente. Pertenceu à Sociedade Brasileira de Estatística, à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro; à Associação</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Brasileira dos Municípios. Foi eleito sócio efetivo do IHGB em 22 de agosto de 1944. Publicou numerosos trabalhos, entre os quais se destacam: O Que Dizem os Números sobre o Ensino Primário – O Reajustamento Territorial do Brasil – O Problema do Município no Brasil Atual – A Constituição de 1934 e a Geografia – O IBGE e a Segurança Nacional – O IBGE e os Governos Regionais – Dispersão Demográfica e Escolaridade.</p> |
| <p>Mário da Veiga Cabral</p> <p>Nasceu no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1894, estudou no Colégio Militar e na Escola de Guerra do Realengo. Lecionou ainda na Escola de Engenharia do Rio de Janeiro e na Universidade do Distrito Federal. Foi Diretor do Departamento de Educação Técnico Profissional da Prefeitura na gestão Dodsworth e Diretor do Departamento de Educação Primária. Faleceu no Rio de Janeiro em 1973.</p> | <p>Foi engenheiro agrimensor, geógrafo e professor, além de autor de livros didáticos referentes à Geografia e História do Brasil. Dedicou-se à educação: docente da cadeira de Geografia na Escola Normal ao longo da década de 20, professor assistente no atual Instituto de Educação durante a década de 30 e posteriormente, diretor da instituição.</p> |
| <p>Orlando Leite Ribeiro</p> <p>Militar e Diplomata; Rev. 1922; Emb. Bras. Argentina 1953-1956. Nasceu em Conservatória, município de Valença (RJ), no dia 2 de maio de 1889. Coursou o secundário no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Sentou praça em março de 1917 ao ingressar na Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, sendo declarado aspirante-a-oficial em janeiro de 1921. Auxiliou o general Clodoaldo Rodrigues da Fonseca, comandante da 1ª Circunscrição Militar desse estado, na execução dos objetivos da Revolta de 5 de Julho de 1922, que deu início ao ciclo de revoltas tenentistas da década de 1920. Em fevereiro de 1928 foi condenado a um ano e quatro meses de prisão por sentença do juiz Sá e Albuquerque devido à sua participação na Revolta de 5 de Julho de 1922. Com a vitória da Revolução de 1930 em outubro, que levou Getúlio Vargas à chefia do Governo Provisório, foi designado em novembro seguinte para servir junto à interventoria federal em São Paulo, onde colaborou na organização do Departamento das Municipalidades desse estado. Em</p> | <p>Em fevereiro de 1943 foi nomeado ministro de segunda classe, exercendo as funções de chefe da Divisão de Fronteiras até outubro de 1943 e de representante especial do Ministério das Relações Exteriores no diretório central do Conselho Nacional de Geografia e Estatística até novembro do mesmo ano. Membro da delegação do Brasil à II Reunião Pan-Americana de Consulta sobre Geografia e Cartografia, realizada no Rio de Janeiro em agosto de 1944, representou o Itamarati junto ao X Congresso Brasileiro de Geografia, realizado no Rio de Janeiro nesse mesmo ano.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Buenos Aires, durante o ano de 1933, manteve constante correspondência com Getúlio Vargas, informando-o sobre a conspiração que se tramava no Prata pelos exilados paulistas, derrotados na Revolução Constitucionalista de 1932. Paralelamente à sua missão diplomática, contribuiu ativamente para a política do governo Vargas a partir do período durante o qual serviu em Buenos Aires.</p> | |
|---|--|

Fontes:

Biografia de Mário da Veiga Cabral – Arquivo Geral da Cidade do RJ. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/arquivovirtual/web/>. Acessado em: 26mar2018.

Perfil Sócio IHGB Cândido Mariano da Silva Rondon. <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/cmdsrondon.html>. Acessado em: 30mar 2018.

Perfil Sócio IHGB Cristóvão Leite Duarte. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/clcastro.html>. Acessado em: 30mar 2018.

Perfil Sócio IHGB Edgar Roquette Pinto. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/ERPinto.html>. Acessado em: 30mar 2018.

Perfil Sócio IHGB Mário Augusto Teixeira de Freitas. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/MATFreitas.html>. Acessado em: 01abr 2018.

Síntese Histórica de Allyrio Huguene de Mattos – IBGE. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/allyrio-huguene-de-mattos>. Acessado em: 09abr 2018.

Síntese Histórica de Fabio de Macedo Soares Guimarães – IBGE. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/fabio-de-macedo-soares-guimaraes.html>. Acessado em: 09abr 2018.

Síntese Histórica de Giorgio Mortara. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/giorgio-mortara.html>. Acessado em: 09abr 2018.

Verbete Caio da Silva Prado Júnior. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/caio-da-silva-prado-junior>. Acessado em: 19mar 2018.

Verbete Heitor Lira. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lira-heitor>. Acessado em 18mar 2018.

Verbete José Carlos de Macedo Soares. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/soares-jose-carlos-de-macedo>. Acessado em: 21mar 2018.

Verbete Josué de Castro. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/josue-de-castro>. Acessado em: 18mar 2018.

Verbete Manuel Ribas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ribas-manuel-interv-p.r> Acessado em: 22mar2018.

Verbete Orlando Leite Ribeiro. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo?busca=Orlando+Leite+Ribeiro+&TipoUD=0&MacroTipoUD=0&nItens=30>. Acessado em: 18mar 2018.

ANEXO H – Fotografias (1930-1945)

Abaixo seguem algumas fotografias do período compreendido entre os anos de 1938 a 1945. A exposição dessas fotografias tem a intenção de demonstrar um pouco das relações, dos atores, do cenário em que o Ensino de Geografia estava imerso durante o primeiro governo de Vargas.

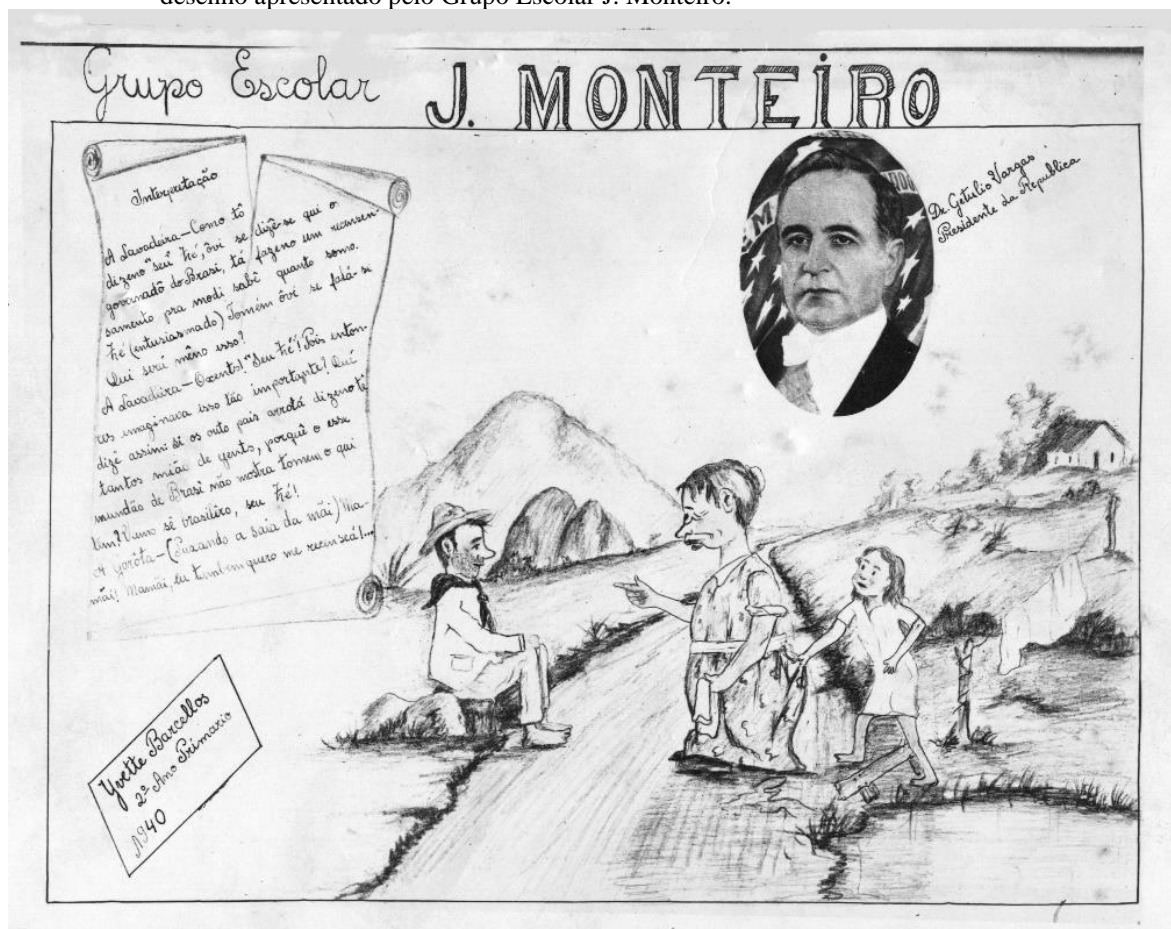
Fotografia 10 – Exposição Nacional dos Mapas Municipais: homenagem ao Presidente da República Getúlio Vargas.



Esq./dir.: Christovam Leite de Castro (1o), Getúlio Vargas (2o), José Carlos de Macedo Soares (3o). Diante do mapa de São Borja, RS cidade natal de Getúlio Vargas. Curitiba, 1940.

Fonte: Arquivo IBGE.

Fotografia 11 – Esse desenho fez parte do concurso aberto em 1940, nas escolas primárias para a divulgação da importância do censo no Brasil. Destaca-se a influência de Getúlio Vargas e do Estado Novo no desenho apresentado pelo Grupo Escolar J. Monteiro.



Fonte: Arquivo IBGE. Vitória, 1940.

Fotografia 12 – Membros do curso de aperfeiçoamento de Professores promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



Fonte: Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC, entre jan. 1938 e out. 1945.

Fotografia 13 – Reunião do curso de férias, realizada na sede do IBGE em que foi orador o professor Fernando Antônio Raja Gabaglia.



Da esquerda para direita: Fernando Antônio Raja Gabaglia é o 3º (na parte decima da foto). Marechal Cândido Rondon é o 5º (na parte decima da foto). Christovam Leite de Castro é o 6º (na parte decima da foto). Mário Augusto Teixeira de Freitas é o 9º (na parte decima da foto).

Fonte: Rio de Janeiro, 1940. Arquivo IBGE.

Referências das iconografias

Iconografia Concurso de desenhos Censo 1940. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=428320>. Acessado em: 25mar 2018.

Iconografia de Cursos de Aperfeiçoamento promovido pelo IBGE. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/audiovisual/membros-dos-cursos-de-aperfeiçoamento-promovido-pelo-instituto-brasileiro-de-geografia-e-estatistica>. Acessado em: 18mar 2018.

Iconografia Exposição Nacional dos Mapas Municipais. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=427999>. Acessado em: 24mar 2018.

ANEXO I - Recortes de Jornais e Revistas que noticiaram obras didáticas e outros assuntos sobre Delgado de Carvalho

Recorte de Periódico 13 – Instituto de Pesquisas Educacionais sob direção do Professor Delgado de Carvalho.

Uma visita de jornalistas ao Instituto de Pesquisas Educacionaes

O director do Departamento de Educação, proporcionou hontem aos jornalistas uma visita ao Instituto de Pesquisas Educacionaes, repartição creada em setembro do anno passado, em virtude do plano geral de educação que está sendo executado pela Municipalidade.

O Instituto, sob a direcção do professor Delgado de Carvalho, compõe-se de duas divisões, uma das quaes se destina ao aperfeiçoamento das professoras na especialização de uma disciplina, dividindo-se ainda em quatro grupos ou cursos — o de Museus e Laboratorios, o de Historia e Sciencias, o de Sciencias Sociaes e o de Interpretação do Programma de Sciencias. A outra divisão tem por finalidade a confecção de mappas, quadros illustrativos e graphics.

Ha tambem ali uma Secção de Medidas e Efficiencia Escolares, outra de Museus e Radiodiffusão, outra de Programmas Escolares e Actividades Extra-classes e ainda outra de Anthropometria. Existe, por fim, um Serviço de Publicações e uma Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatistica.

Fonte: O Paiz (RJ), 1934, Edição 17051. Hemeroteca Digital da BN.

Recorte de Periódico 14 – Tiragem de livro em homenagem ao aniversário do Presidente Getúlio Vargas, elaborado pelo Professor Delgado de Carvalho

Mil exemplares da obra "Texto das Aulas de Geografia"

RIO, 9 (A. N.) — Associando-se às homenagens prestadas ao presidente Getúlio Vargas, por ocasião do seu aniversário natalício, a Empresa Editora do Instituto Geográfico do Brasil, com sede nesta capital, ofereceu ao Ministério da Educação, 1.000 exemplares da obra **Texto das Aulas de Geografia**, para serem distribuídas pelos alunos das novas escolas criadas em todo país no dia 19 de abril último.

Trata-se de um trabalho organizado pelo professor Delgado de Carvalho, da Faculdade Nacional de Filosofia com a colaboração dos professores Matos Cardoso e Jorge Gurur e que compreende 16 cartas com impressão muito nítida, textos e tabelas explicativas.

Recorte de Periódico 15 – Listagem do quadro associativo da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro

SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DO RIO DE JANEIRO

CADASTRO SOCIAL EM 31 DE DEZEMBRO DE 1933

Presidentes Honorários

Affonso Celso de Assis Figueiredo, Conde de (Sócio Fundador)
José F. Leite de Castro, General de Divisão

Vice-Presidentes Honorários

Bernardino Machado, Dr.
Candido Marianno da Silva Rondon, Gen. Dr.
José Joaquim Seabra, Dr.

Sócios Honorários

Adeimar Delcolgne, Dr.
Affonso Alves de Camargo, Dr.
Battista Saavedra, Dr. (Bolívia)
Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Dr.
Carlos R. Tovar, Dr.
Edwin W. Morgan
Emmanuel de Martonne, Prof. (Paris)
Ernest Henry
Ernest von Hesse Wartegg, Barão de Wartegg
Euzébio Paulo de Oliveira, Dr.
Everardo Bachkenser, Prof.
Fernando Antonio Raja Gabaglia, Prof.
Gago Coutinho, Alm. (Portugal)
Geraldo José Pauwells, Padre
Honorio de Souza Sylvestre, Dr.
João Ribeiro, Dr.
José Caetano Lobo de Avila Lima, Dr.
José Felix Alves Pacheco, Dr.
Juan Luiz de Sanfuentes, Dr.
Julio Fernandes, Dr.
Lucas Ayrroararay
Luiz Caetano de Oliveira
Manoel B. Otero, Dr.
Manoel Fernandez, Dr.
Norberto Quirino da Costa, Dr.
Ramon de Lara Castro, Dr.
Raphael Errazuoliz, Dr.
Rodolpho Bernadelli, Prof.

Sócios Remidos

Aarão Reis, Dr.
Agenor Augusto de Miranda, Dr.

Recorte de Periódico 16 – Delgado de Carvalho assume direção do Externato Pedro II

NO COLLEGIO PEDRO II

A EXONERAÇÃO DO DR. HENRIQUE DODSWORTH

O seu substituto effectivo

A tarde esteve no Ministerio da Educação o professor Henrique Dodsworth, que na semana proximo finda se exonerou do cargo de director do Externato do Collegio Pedro II, por ter de tomar assento na Assembléa Constituinte, tendo passado o exercicio ao seu substituto legal, professor Delgado de Carvalho, vice-director.

Falando á NOITE disse o Dr. Henrique Dodsworth que fôra ao Ministerio apenas para se apresentar ao ministro, e que deixára definitivamente o cargo, devendo talvez ainda hoje ser assignado o decreto de sua demissão.

Ao que constava no Collegio, para exercer as funcções de director effectivo do Externato será nomeado o professor Fernando Raja Gabaglia.

Nota: Delgado de Carvalho foi Diretor Substituto do Colégio Pedro II no ano de 1933. No mesmo ano passou a direção do colégio para o Professor Fernando Raja Gabaglia.

Fonte: A Noite (RJ), 1933, Edição 7893. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Recorte de Periódico 17 – Notícia sobre as regiões naturais, em que cita as influências do Professor Delgado de Carvalho.

O PROBLEMA DAS "REGIÕES NATURAES" E A SYNTHESE GEOGRAPHICA BRASILEIRA

Mario TRAVASSOS

(Para O JORNAL e o "Diari" de S. Paulo")

O problema das "regiões naturais", criado pelas tendencias integradoras da geographia moderna, é de si mesmo intrinca-do problema.

Trata-se de, em presença de um territorio cujo complexo geographico se tenha estudado, estabelecer-se o agrupamento das regiões em que se manifestam certos phenomenos, de modo a como que se fazer a synthese da analyse obrigada pelo estudo realizado.

Como se vê, não é problema facil. De um lado os phenomenos que servem de base a definição das "regiões naturais" são multiplos e abrangem todas as modalidades geographicas. Isso obriga a distinguirem-se, nesse conjunto, quizes os phenomenos verdadeiramente característicos, isto é, que devem predominar como directrices para os agrupamentos que devem definir as "regiões naturais". De outro, as dificuldades que, modernamente, cercam as questões da delimitação de quaisquer regiões. A intensidade dos interesses economicos e a multiplicidade dos meios de transporte não respeitam limites, por melhor caracterizadas que sejam. As linhas da guerra traduzem eixos de agglutinação economica e os grandes divisores são transpostos por todos os meios, depois da cremalheira, do tunnel e, sobretudo, do motor a explosão, cujas conquistas culminam com o mais pesado que o ar.

Quando se tem que encarar o problema das "regiões naturais" sob o angulo das modalidades geographicas brasileiras cujos aspectos o alongamento de nosso territorio no sentido dos meridianos complica de maneira imprevedida, sente-se que, de facto se está em presença de grave problema.

Sobre o assumpto nada conhecemos de melhor que o admittido pelo professor Delgado de Carvalho, isto é, o Brasil permittindo quatro "regiões naturais", a saber: o Brasil Amazonico, o Nordeste sub-equatorial, a Vertente Oriental dos Planaltos e o Brasil Platino.

Avista das difficuldades do problema, o professor Delgado não só deixa impreciso, tal como convém, os limites dessas "regiões naturais" como tambem, considera, em

cada uma dellas, "sub-regiões naturais".

A definição, porém, de cada uma dessas regiões naturais é bastante para que se estimem a propriedade com que foram encaradas as respectivas características.

Com effeito; o BRASIL AMAZONICO comportando a região serrana, (massico granítico das Guayanas) a depressão amazonica (cáhuas do Amazonas e seus affluentes) e a Hylox (região das matias); o NORDESTE SUB-TROPICAL abrangendo o Golfo Maranhense, (sôrte de transição da amazonia) a baía do Parahyba, as Serras e Chapudas da vertente norte-oriental, (regiões semi-áridas) o litoral, a mata e o agreste de Pernambuco, (balçada pelo cabo de S. Roque, toz do S. Francisco e Serr do Borborema); a VERTEENTE ORIENTAL DOS PLANALTOS comprehendendo o litoral bahiano - espirito-santense (inclusive as bacias do Paraguaçu, Jequitinhonha e Doce) 7ª região das Chapudas (zona alta), o valle do S. Francisco, o Sul mineiro e o valle do Parahyba; O BRASIL PLATINO englobando a costa ou contra-vertente oceanica (entre o Atlantico e a Serra do Mar), a Região Serrana, (Serras do Mar e Geral) a região do Planalto (alternação de campos e matias, região suporre dos affluentes orientaes do Paraná), a campanha rio-grandense e a balçada matto-grossense em seu conjunto, nada mais espontaneo que essas grandes divisões e respectivas sub-divisões.

E é assim que, dentro dos mais justos limites, da mais equilibrada medida o professor Delgado de Carvalho nos conduz a um Brasil menos intrinca-do, mais comprehensivel em sua immensa expressão geographica.

Nestas excellentes bases, e fazendo preponderar os factores politicos, é que nos animamos a formular a synthese geographica brasileira.

De um lado admittimos os dois immensos brasís que se procuram até ás mais longuissimas regiões da parte central do continente, representando ambos verdadeiros territorios de penetração tendo como base o litoral atlantico. São elles o

ANEXO J - Recortes de Jornais e Revistas que noticiaram obras didáticas do Aroldo de Azevedo

A imagem abaixo demonstra os livros relacionados na "Bibliotheca Pedagógica Brasileira", organizada pelo Professor Fernando de Azevedo e editados pela Companhia Editora Nacional. Entre as obras escolhidas está uma do Professor Aroldo Azevedo *Geographia Humana*. Deste modo, fica evidente a influência e prestígio que Aroldo de Azevedo tinha no meio educacional.

Recorte de Periódico 18 – Listagem do Obras da “Biblioteca Pedagógica Brasileira

DIÁRIO DE NOTÍCIAS DOMINGO, 3 DE DEZEMBRO DE 1933

BIBLIOTHECA PEDAGOGICA BRASILEIRA

Sob a direcção de FERNANDO DE AZEVEDO
 Editada pela COMPANHIA EDITORA NACIONAL - São Paulo
 (Editora Oficial do Departamento de Educação do Distrito Federal)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|--|--------|--|--------|--|--------|---|--------|--|--------|--|--------|--|--------|---|---|---|--------|---|--------|--|----------|--|--------|---|--------|---|--------|---|--------|--|-----------|---------------------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|--------------------------|---------------|---------------------------|------------|---|--------------|---|--------------|-------------------------------|--------|----------------------------------|---------|
| <p>Série I — Literatura Infantil:</p> <p style="text-align: center;">VOLUMES PUBLICADOS</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Vol. I — AS BEMOÇAS DE NARINHO — por Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. II — ALICE NO PAIS DAS MARAVILHAS — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. III — VIAGEM AO CÉU — por Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. IV — O BACY — por Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. V — AVENTURAS DE HANS STADEN — por Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. VI — CONTOS DE ANDERSEN — Tradução de Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. VII — CONTOS DE GRIMM — Tradução de Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>Vol. VIII — ALICE NO PAIS DO ESPELHO — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> </table> | Vol. I — AS BEMOÇAS DE NARINHO — por Monteiro Lobato... .. | 6\$000 | Vol. II — ALICE NO PAIS DAS MARAVILHAS — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. III — VIAGEM AO CÉU — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. IV — O BACY — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. V — AVENTURAS DE HANS STADEN — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. VI — CONTOS DE ANDERSEN — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. VII — CONTOS DE GRIMM — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | Vol. VIII — ALICE NO PAIS DO ESPELHO — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | <p>CORNÉLIO NEPOTES, anotado e explicado por Antonio Picarolo.</p> <p>COMO SE APRENDE INGLÊZ, por J. L. Campos Junior.</p> <p>GEOGRAPHIA HUMANA, por Aroldo de Azevedo.</p> <p>GEOGRAPHIA, 1ª série, por Renato Jardim.</p> <p>PHYSICA, 4ª série, por Oscar Lourenço Bergstrom.</p> <p>TERCEIRO ANNO DE MATHEMATICA — por Jacomo Giavale.</p> <p>HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO, 3ª série, por Joaquim Silva.</p> <p>PHYSICA, por Francisco Venancio Filho.</p> <p>CHIMICA, por Paulo Carneiro.</p> <p>FRANCEZ, 1ª série, por Maria Junqueira Schmidt.</p> <p>VERBOS FRANCEZES, por Cadmlr Lieutaud.</p> <p>CHAVE DA LINGUA, por Othoniel Montan.</p> <p>GEOGRAPHIA HUMANA, por Delgado de Carvalho.</p> | <p>Série V — Brasileira:</p> <p style="text-align: center;">VOLUMES PUBLICADOS:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Vol. I — FIGURAS DO IMPERIO E OUTROS ENSAIOS — 2ª edição — por Baptista Pereira... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. II — O MARQUEZ DE BARRACENA — por Pandiá Calógeras... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. III — AS IDEAS DE ALBERTO TORRES — por Alcides Gentil... ..</td> <td style="text-align: right;">10\$ 125</td> </tr> <tr> <td>Vol. IV — RAÇA E ASSIMILAÇÃO — 2ª edição — por Oliveira Vianna... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. V — SEGUNDA VIAGEM AO RIO DE JANEIRO, A MINAS GERAES E A BAO PAULO (1822) — por Augusto de Saint-Hilaire — Tradução e prefacio de Affonso de R. Taunay... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. VI — VULTOS E EPISODIOS DO BRASIL — por Baptista Pereira... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. VII — DIRECITRIZES DE RUY BARBOSA — por Baptista Pereira... ..</td> <td style="text-align: right;">6\$ 00</td> </tr> <tr> <td>Vol. VIII — POPULAÇÕES MERIDIONAES DO BRASIL... ..</td> <td style="text-align: right;">2ª edição</td> </tr> </table> <p>Thedoro de Moraes:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>SEI LER (Lectura Intermediaria)... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 5\$000</td> </tr> <tr> <td>SEI LER (1º Livro de Lectura)... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 3\$800</td> </tr> <tr> <td>SEI LER (2º Livro de Lectura)... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 4\$000</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">ORGANIZADO PELOS PROFS. DO LYCEU NACIONAL RIO BRANCO:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>EXAMES DE ADMISSÃO... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 10\$000</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">A. Almeida Junior:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>CARTILHA DE HYGIENE... ..</td> <td style="text-align: right;">Br. 2\$000</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">SECUNDARIOS:</p> <p>Joaquim Silva:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (1º anno 2ª edição)... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 6\$000</td> </tr> <tr> <td>HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (2º anno 2ª edição)... ..</td> <td style="text-align: right;">Cart. 6\$000</td> </tr> </table> <p>Antonio Figueira de Almeida:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>NOÇOES DE PHYSIOGRAPHIA... ..</td> <td style="text-align: right;">5\$000</td> </tr> <tr> <td>COMPENIO DE HISTORIA GERAL... ..</td> <td style="text-align: right;">10\$000</td> </tr> </table> <p>Mansel Vaz Lobo:</p> <p>COMPENIO DE HISTORIA ROMANA por Flavio</p> | Vol. I — FIGURAS DO IMPERIO E OUTROS ENSAIOS — 2ª edição — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | Vol. II — O MARQUEZ DE BARRACENA — por Pandiá Calógeras... .. | 6\$ 00 | Vol. III — AS IDEAS DE ALBERTO TORRES — por Alcides Gentil... .. | 10\$ 125 | Vol. IV — RAÇA E ASSIMILAÇÃO — 2ª edição — por Oliveira Vianna... .. | 6\$ 00 | Vol. V — SEGUNDA VIAGEM AO RIO DE JANEIRO, A MINAS GERAES E A BAO PAULO (1822) — por Augusto de Saint-Hilaire — Tradução e prefacio de Affonso de R. Taunay... .. | 6\$ 00 | Vol. VI — VULTOS E EPISODIOS DO BRASIL — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | Vol. VII — DIRECITRIZES DE RUY BARBOSA — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | Vol. VIII — POPULAÇÕES MERIDIONAES DO BRASIL... .. | 2ª edição | SEI LER (Lectura Intermediaria)... .. | Cart. 5\$000 | SEI LER (1º Livro de Lectura)... .. | Cart. 3\$800 | SEI LER (2º Livro de Lectura)... .. | Cart. 4\$000 | EXAMES DE ADMISSÃO... .. | Cart. 10\$000 | CARTILHA DE HYGIENE... .. | Br. 2\$000 | HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (1º anno 2ª edição)... .. | Cart. 6\$000 | HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (2º anno 2ª edição)... .. | Cart. 6\$000 | NOÇOES DE PHYSIOGRAPHIA... .. | 5\$000 | COMPENIO DE HISTORIA GERAL... .. | 10\$000 |
| Vol. I — AS BEMOÇAS DE NARINHO — por Monteiro Lobato... .. | 6\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. II — ALICE NO PAIS DAS MARAVILHAS — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. III — VIAGEM AO CÉU — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. IV — O BACY — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. V — AVENTURAS DE HANS STADEN — por Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VI — CONTOS DE ANDERSEN — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VII — CONTOS DE GRIMM — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VIII — ALICE NO PAIS DO ESPELHO — por Lewis Carroll — Tradução de Monteiro Lobato... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. I — FIGURAS DO IMPERIO E OUTROS ENSAIOS — 2ª edição — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. II — O MARQUEZ DE BARRACENA — por Pandiá Calógeras... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. III — AS IDEAS DE ALBERTO TORRES — por Alcides Gentil... .. | 10\$ 125 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. IV — RAÇA E ASSIMILAÇÃO — 2ª edição — por Oliveira Vianna... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. V — SEGUNDA VIAGEM AO RIO DE JANEIRO, A MINAS GERAES E A BAO PAULO (1822) — por Augusto de Saint-Hilaire — Tradução e prefacio de Affonso de R. Taunay... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VI — VULTOS E EPISODIOS DO BRASIL — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VII — DIRECITRIZES DE RUY BARBOSA — por Baptista Pereira... .. | 6\$ 00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vol. VIII — POPULAÇÕES MERIDIONAES DO BRASIL... .. | 2ª edição | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEI LER (Lectura Intermediaria)... .. | Cart. 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEI LER (1º Livro de Lectura)... .. | Cart. 3\$800 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEI LER (2º Livro de Lectura)... .. | Cart. 4\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EXAMES DE ADMISSÃO... .. | Cart. 10\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CARTILHA DE HYGIENE... .. | Br. 2\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (1º anno 2ª edição)... .. | Cart. 6\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO (2º anno 2ª edição)... .. | Cart. 6\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOÇOES DE PHYSIOGRAPHIA... .. | 5\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPENIO DE HISTORIA GERAL... .. | 10\$000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Diário de Notícias, RJ, 1933. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Recorte de Periódico 19 – Comparações em obras didáticas de Geografia sobre a Geografia Nacional

Geografia nacional

Prosegue o esforço de articulação de Conselho Brasileiro de Geografia, organização de elevada finalidade científica e patriótica.

Acaba de ser integrado o Diretorio Regional com sede neste Estado e formado de elementos técnicos suficientemente habilitados para execução do seu largo programma.

Este tem por mira basica o conhecimento completo do territorio nacional com a consequente elaboração dos mapas fotograficos essenciais á determinação de zona area e seus recursos naturais.

Certo caber-lhe-á levantar a planta cadastral do país, hoje mais facilmente executavel devido a cooperação aereofotografica do Serviço Militar Competente subordinado ao Ministerio da Guerra.

Da eficiencia desse sector é robusta prova a carta urbana de Curitiba, a terceira cidade que a possui e mais logo a do nosso municipio, cuja efetivação vai adiantada com a colaboração de oficiais patrios.

Em verdade, a ação do Conselho terá de se fazer sentir mais breve possível tornando conhecida toda a superficie do Brasil, eliminando-se assim as escandalosas deficiencias hoje existentes e que transformam extensas regiões brasileiras em meras expressões geograficas.

Constituem espaços vastos a cujo respeito pouco ou nada sabemos.

Para mostrar a urgencia e a imprescindibilidade de uma situação energica do Conselho e seus comités regionais vamos indicar divergencias constatadas por nós em livros escolares ao nosso alcance. Recorremos apenas aos de nossa mesa de trabalhos.

Homem de Mello em seu Atlas dá ao Brasil a superficie de 8.161.260 k2, ao Amazonas 1.673.000 e ao Paraná 190.300.

G. Lima registra para o Brasil 8.322.000, para o Amazonas 1.825.997 e para o Paraná, 199.897.

O padre Geraldo Pawles consigna 8.560.000 para o Brasil, 1.825.000 para o Amazonas e 196.000 para o Paraná.

Delgado de Carvalho insere 8.500.000 para o Brasil, 1.825.000 para o Amazonas e 200.000 para o Paraná.

Veiga Cabral conta, 8.525.000 para o Brasil, Aroldo de Azevedo, 8.500.000 para o Brasil, 1.825.000 para o Amazonas e 200.000 para o Paraná.

Alfredo Ellis Jor. calcula a do Brasil em 8.520.000.

O nosso caro dr. Sebastião Paraná na edição magnifica do seu "Brasil e o Paraná" da Companhia Editora Nacional aponta 8.767.011 para o Brasil e no seu excelente "Estados do Brasil dá, 200.000 para o Paraná e, 1.897.20 para o Amazonas.

Uma publicação oficial do Ministerio do Trabalho, o seu formidavel Boletim, na sino-

por da capa externa, do fundo divulga 8.511.000 para a superficie e o "Brasil" do Ministerio das Relações Exteriores, 8.511.189 k2.

Como se vê disparidade completa e atordoante de dados.


Alías não estranhar isso num país que ainda não aprendeu a escrever o proprio nome, hesitando entre o Z e o S...

Geografia é, porém, ciencia. E não se compreende reino confusão nos dados constantes de compendios aprovados oficialmente para uso de nossas escolas.

Tudo isso indica o porte e a oportunidade dos trabalhos da instituição nacional cujo ramo estadual acaba de ser constituído no Paraná.

Fonte: O Estado (PR), 1937, Edição 393. Hemeroteca Digital da BN

Recorte de Periódico 20 – Notícia sobre livro do Professor Aroldo de Azevedo.



João Daniel de Castro — ELOGIO DAS HORAS — Sergipe — 1934

Aroldo de Azevedo — GEOGRAFIA — Comp. Editora Nacional — São Paulo — 12\$

O sr. João Daniel de Castro é um poeta simples, e a sua poesia, comunicativa. Logo de começo, previne o autor que o livro não é, como se pode ver, nenhuma novidade. E' trabalho *passadista* e conhecido para esta época de repetidas evoluções. Realmente, trata-se de poesia á maneira antiga, talvez a melhor, a unica verdadeira, pois a outra, que ahi anda, é perfumaria... Apenas o autor abusa do soneto, cuja leitura seguida provoca o tédio. E' o unico defeito, talvez, do livro. Do conjunto destaca *Pedras e luzes*:

*Para vêr o esplendor das pedrarias,
dos rubis, dos diamantes e safiras,
eu não preciso de ir sondar, em miras,
do aprofundado mar de aguas frias.*

*Outros iguais, serenas primazias,
ha na plangência lirica das liras,
onde cintilam rutilantes piras,*

ESTE volume é destinado aos alumnos da quarta série secundaria, tendo o autor procurado acompanhar o programma official, em vigor. No fim de alguns capitulos foram accrescidas leituras escolhidas, de autores de nomeada, com o propo ito de chamar a attenção do alumno para assumptos correlatos, e que o autor julgou não dever tratar no corpo do livro. E' sem duvida um methodo intelligente de ensino. Apenas notamos um senão no trabalho do sr. Aroldo de Azevedo, o que muito de proposito frizamos: não apparecem, na relação dos autores citados, os nomes de Homem de Mello e Temistocles Savio, as duas autoridades maximas que orientam o estudo da geographia no Brasil. Ambos poderiam ter fornecido materia para as leituras, pois, além de mestres, escreveram paginas de puro vernaculo, de belleza sem par e que não devem ficar esquecidas.

Fonte: Revista Fon-Fon, 1935, Edição 13. Hemeroteca Digital da BN.

Recorte de Periódico 21 – Edições da Cia Editora Nacional, em que relaciona um livro do Professor Aroldo de Azevedo.

NOVIDADES DO MEZ

Ultimas Edições da Companhia Editora Nacional

| | | |
|--------------------------|--|---------|
| HEITOR LYRA | Historia de Dom Pedro II | 16\$000 |
| AUGUSTO DE SAINT HILAIRE | 2a. Viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a S. Paulo | 10\$000 |
| OLIVEIRA VIANA | Raça e Assimilação | 8\$000 |
| JOSE MARIA BELO | Inteligencia do Brasil | 10\$000 |
| CASTRO ALVES | Obras completas | 25\$000 |
| AROLDO AZEVEDO | Corografia do Brasil | 9\$000 |
| DURVAL BASTOS DE MENEZES | A solução do problema de ferro | 6\$000 |
| VICENTE LICINIO CARDOSO | A' margem da Historia do Brasil | 8\$000 |
| M. DELLY | Elfrida | 4\$000 |
| EVA CURIE | Escrava ou Rainha? | 4\$000 |
| MONTEIRO LOBATO | Madame Curie | 12\$000 |
| | Contos de Grimm | 5\$000 |
| | O Saci | 6\$000 |
| E. ROQUETTE PINTO | Rondonia | 18\$000 |
| LUIZ GONZAGA FLEURY | Meninice, 2. ^o | 3\$000 |
| ERNESTO ENNES | As guerras nos Palmares, 1. ^o | 13\$000 |
| ALCIDES GENTIL | As idéas de Alberto Torres | 15\$000 |
| GEORGES RAEDERS | D. Pedro 2. ^o e o Conde de Gobineau | 18\$000 |
| H. RIDER HAGGARD | O Anel da Rainha do Sabá | 5\$000 |

Fontes: Boletim de Ariel, 1938. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Recorte de Periódico 22 – Reportagem noticiando novos livros do Professor Aroldo de Azevedo.

Instructivos :

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA para a 1.^a serie secundaria, de accordo com o programma official. Terceira edição. Companhia Editora Nacional, São Paulo.

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA para a 2.^a serie... Terceira edição.

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA para a 3.^a serie... Terceira edição.

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA para a 4.^a serie secundaria... contendo Leituras Geographicas. Quarta edição.

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA para a 5.^a serie secundaria... contendo Leituras Geographicas. Terceira edição.

Aroldo de Azevedo: GEOGRAPHIA HUMANA. Obra especialmente destinada aos cursos pre-juridicos. Comp. Ed. Nac., São Paulo.

Seis obras do mesmo autor, das quaes as cinco mais antigas já em 3.^a ou 4.^a edição, todas pela mesma casa editora, não é caso muito vulgar. Quem é o autor, cujos trabalhos tão rapidamente foram introduzidos em grande parte de nossos Institutos de Educação?

Temos prazer em ver nelle um coreligionario que partilha os principios de EXCELSIOR, a saber, da Igreja Catholica e que não o occulta. Seus livros são bons? Olhemos para elles, rapidamente. A orientação geral estava dada, do principio, pelo programma official respeitada em todos elles. Parece que foi por isso, que não vemos abril-os, si não um capitulo, pelo menos uma declaração franca, como a de Jorge de Lima em sua "Historia da Terra e da Humanidade", cujo 1.^o capitulo tem a epigraphe: "Deus existia antes do começo do mundo e existirá depois do fim do mundo", capitulo que a tudo mais dá base firme, inabalavel, e sem o qual falta a logica. Não censuro o autor que, provavelmente por razões de peso deante do

programma official, deixar de fazer semelhante declaração, mas tenho prazer em sublinhar que temos, quem não receie fazel-a publicamente.

O 1.^o volume dá noções breves, mas solidas e bem apresentadas sobre a geographia astronomica (Céu, astros, nebulosas, systema solar, dias e noites, estações etc.), a physica (estructura da terra, historia, crosta, relevo do solo, oceanos e mares etc.), a biologica (vegetaes e animaes) e a humana (população, homem e meio etc.). Todo o volume é illustrado com gravuras apropriadas.

O 2.^o vol. fala dos continentes e, em particular, do Brasil physico. As gravuras foram bem escolhidas.

O 3.^o vol. apresenta dados sobre a geographia humana, raças, povos, linguas e religiões, Estado, culturas alimenticias, explorações mineroas, terminada com um capitulo especial illustrado como a parte anterior, sobre o Brasil.

No 4.^o volume, Aroldo de Azevedo entra em pormenores, estudando o Imperio Britannico e os demais grandes potencias, occupando-se em seguida com os varios Estados do Brasil. Este volume, na parte referente á Russia, tem senões que, tendo escapado por isso ou por aquillo, não representam o pensamento do autor e que, para não prejudicar a introdução do livro em novas escolas, o editor deveria substituir, de accordo com o autor, os resp. topicos, principalmente os de Ludwig Schlesinger, à pgs. 183; technicamente, a substituição não offerece grandes difficuldades e compensará o sacrificio.

O 5.^o volume completo o 1.^o, sobre a geographia astronomica, physica e biologica. Não ficará bem, dor, nas leituras da 4.^a edição, a palavra também a um autor que, deante do céu estrelada e em movimento, fale do autor desses mundos e movimentos? ha tantos.

O 6.^o e ultimo volume tem como substitutos: "Exploração da terra, a geographia humana, politica e economica". Sobresde o capitulo sobre cereaes, productos alimentares, industrias, mineroas, com dados interessantes.

Não ha duvida que o vasto trabalho de Aroldo de Azevedo representa um esforço notavel e que, feitas as pequeninas modificações aconselhadas, merece ser introduzido em novos collegios.

Garibaldi Dantas: O EXTREMO ORIENTE 1937, Comp. Edit. Nac., S. Paulo.

Todo mundo culta aprecia impressões de viagem, ainda que nem todas possam ser do mesmo valor. Garibaldi Dantas conta o que viu como membro da Missão Economica que partiu a bordo do "Buenos Aires Maru", vendo-se dahi que o lado economico sempre mereceu especial at-



Aroldo de Azevedo

LIVRARIA FRANCISCO ALVES

Fonte: Excelsior, 1938, Edição 122. Hemeroteca Digital da BN