



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Instituto de Geografia

Victoria Vicente Rodrigues Lopes

**O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição na
formação de professores de Geografia no Brasil 1962 – 1971**

Rio de Janeiro

2023

Victoria Vicente Rodrigues Lopes

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição para a formação de professores de Geografia 1962 - 1971

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cultura e Natureza

Orientador: Prof. Dr. Nilton Abranches Júnior

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CTCC

L864 Lopes, Victoria Vicente Rodrigues.
 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição na
 formação de professores de geografia no Brasil 1962-1971 Victoria Vicente
 Rodrigues Lopes. – 2023.
 200 f.: il.

 Orientador: Nilton Abranches Júnior.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
 Instituto de Geografia.

 1. Geografia – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Educação –
 Teses. 4. Ensino secundário – Geografia – Teses. I. Lopes, Victoria Vicente
 Rodrigues. II. Abranches Júnior, Nilton. III. Universidade do Estado do Rio
 de Janeiro, Instituto de Geografia. IV. Título.

CDU 371.4:911

Bibliotecária responsável: Ingrid Pinheiro / CRB-7: 7048

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

Assinatura

Data

Victoria Vicente Rodrigues Lopes

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição para a formação de professores de Geografia 1962 - 1971

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cultura e Natureza.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2023.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Abranches Júnior
Instituto de Geografia – UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Mariana Lamego
Instituto de Geografia – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Mônica Sampaio Machado
Instituto de Geografia – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ser a minha força em momentos de incertezas. A meu companheiro Daniel, agradeço por cuidar de mim nesse processo tão árduo e difícil. Agradeço a confiança que deposita em mim por ser meu porto seguro e meu suporte.

A minha família, meus pais e irmãos. Agradeço todos os ensinamentos, esforço e sacrifício que fizeram para que hoje eu pudesse estar realizando mais uma etapa dos meus sonhos.

Aos meus amigos, pela amizade verdadeira e por manter minha mente sadia nesse processo dificultado pela pandemia do COVID-19.

Em especial, meus agradecimentos a meu orientador Prof. Dr. Nilton Abranches, obrigada todos os ensinamentos compartilhados e por me guiar desde os primeiros passos da graduação até o Mestrado. Muito obrigada por tudo!

Agradeço a banca examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Mariana Lamago, Mônica Machado e Maria Adailza Albuquerque. Obrigada pelas contribuições que ofereceram a esta dissertação e, principalmente, obrigada por todas as vossas contribuições à Ciência Geográfica.

Agradeço a CAPES pelo financiamento durante 2 anos de pesquisa e, agradeço a todos os conhecimentos que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro me proporcionou.

No mais, muito obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Educar-se é impregnar de sentido
cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

RESUMO

LOPES, Victoria Vicente Rodrigues. **O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a contribuição para a formação de professores de Geografia 1962 – 1971. 2023.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho teve como objetivo geral apresentar, discutir e analisar as apostilas utilizadas no Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Secundário, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no período de 1962 a 1971 no Rio de Janeiro. Os cursos de férias faziam parte do programa de divulgação cultural do Conselho Nacional de Geografia oferecidos a professores de todos os estados e territórios federais, visando aperfeiçoar culturalmente os professores de Geografia do ensino secundário e apresentar as metodologias da Geografia Moderna. Entendemos que o IBGE atuou como um Aparelho Ideológico de Estado, interpelando ideologicamente, por meio dos cursos de aperfeiçoamento, a formação de professores de Geografia. Para isto, aprofundamos a análise sob os temas predominantes na apostila: Cartografia e Estatística, Ensino de Geografia e Recursos didáticos e, Geografia Econômica, juntos eles representam mais de 50% das aulas ministradas no curso. Descrevemos os conteúdos que eram ministrados nas aulas para entender quais assuntos eram mais relevantes e como estes eram abordados nas apostilas. Os resultados desta pesquisa apontam que o Instituto desempenhou um papel importante na formação de professores de Geografia no Brasil ao capacitá-los para ministrar aulas de forma eficaz e atualizada. Ao mesmo tempo disseminava a concepção de que cada instituição/ indivíduo exercia uma função específica, conferindo a sociedade como um conjunto estável e harmônica, o que contribuiu para mascarar a realidade política e social no Brasil.

Palavras-Chave: Formação docente; curso de férias; IBGE.

ABSTRACT

LOPES, Victoria Vicente Rodrigues. *The Brazilian Institute of Geography and Statistics and the contribution to the education of Geography teachers 1962 - 1971*. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The present work had as general objective to present, discuss and analyze the handouts used in the Vacation Course for the improvement of Secondary Education Geography teachers, made available by the Brazilian Institute of Geography and Statistics in the period from 1962 to 1971 in Rio de Janeiro. The recess courses were part of the National Geography Council's cultural dissemination program offered to teachers from all states and federal territories, aiming to culturally improve secondary school Geography teachers and present the methodologies of Modern Geography. We understand that the IBGE acted as an Ideological State Apparatus, ideologically questioning, through improvement courses, the formation of Geography teachers. For this, we deepened the analysis under the predominant themes in the textbook: Cartography and Statistics, Geography Teaching and Didactic Resources and, Economic Geography, together they represent more than 50% of the classes taught in the course. We describe the contents that were taught in classes in order to understand which subjects were most relevant and how they were addressed in the handouts. The results of this research indicate that the Institute played an important role in the training of Geography teachers in Brazil by enabling them to teach classes in an effective and up-to-date manner, while at the same time disseminating the concept that each institution/individual had a specific role. specific, giving society as a stable and harmonious whole, which contributed to mask the political and social reality in Brazil.

Keywords: Teacher formation; course of recess; IBGE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo” - DIP - de 1937 até 1945.....	76
Figura 2 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo” - DIP- de 1937 até 1945.....	78
Figura 3 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo” - DIP - de 1937 até 1945.....	79
Figura 4 - Curso de férias oferecido pelo Conselho Nacional de Geografia ao magistério 1941	95
Figura 5 - Programa do 1º curso de Aperfeiçoamento para Professores de Geografia em 1945	98
Figura 6 - Organização do curso de férias	106
Figura 7 - Primeira apostila (1963) e última apostila do curso de férias (1971)	108
Figura 8 - Noções essenciais para uso do Atlas Geográfico Escolar.....	123
Figura 9 - Esquema geométrico sobre área	124
Figura 10 - Caráter descritivo dos conteúdos	127
Figura 11 - Estrutura da Aula	128
Figura 12 - Síntese do ambiente geográfico	129
Figura 13 - Exercício proposto pelo professor	133
Figura 14 - Programa proposto.....	133
Figura 15 - Exercício proposto	134
Figura 16 - Diagramas e cartogramas.....	136
Figura 17 - Estrutura de um cartaz	143
Figura 18 - Habilidade e técnicas de leitura em Geografia	144
Figura 19 - Exemplos de uso adequado do quadro.....	145
Figura 20 - Exemplo de planejamento.....	149
Figura 21 - Atuação do professor	149
Figura 22 - Técnica para uso do material didáticos.....	151
Figura 23 - Processo Educativo	152
Figura 24 - Recursos didáticos	153
Figura 25 - O planejamento é peça que falta na educação	155
Figura 26 - Plano de Aula.....	157
Figura 27 - Valor da produção extrativa vegetal nas regiões brasileiras.....	164
Figura 28 - Grandes áreas de predominância do extrativismo vegetal no Brasil.	164
Figura 29 - A identificação e a importância das áreas de pesca	167

Figura 30 - Fatores que propiciaram a industrialização no Brasil.....	170
Figura 31 - Comparação Agricultura x indústria.....	173
Figura 32 - Relação do desenvolvimento da pecuária no Brasil	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil de Perfil de Gênero do 1º curso de aperfeiçoamento de 1945	99
Gráfico 3 - Perfil de Gênero dos Professores-Mestres dos cursos de aperfeiçoamento	109
Gráfico 4 - Eixos temáticos	116
Gráfico 5 - Assuntos mais abordados em cartografia.....	122
Gráfico 6 - Assuntos mais abordados em ensino de Geografia e recursos didáticos	142
Gráfico 7 - Assuntos mais abordados em Geografia Econômica	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos Governos brasileiro de 1956 - 1972	43
Quadro 2- Movimentos Populares pela Educação.....	52
Quadro 3 - Síntese dos Marcos Educacionais durante 1956-1972	56
Quadro 4 - Currículo Mínimo dos cursos de licenciatura em Geografia.....	61
Quadro 5 - Síntese dos Marcos da Geografia Escolar no Brasil 1956-1972	64
Quadro 6 - Programa de Aulas Curso de Férias da ABE de 1941.....	96
Quadro 7 - Critério para contemplação de bolsas de estudos.....	103
Quadro 8 - Deveres dos Alunos.....	104
Quadro 9 - Dos Professores e participantes.....	105
Quadro 10 - Da preparação dos cursos	105
Quadro 11 - Funcionamento do Curso	107
Quadro 12 - Categorização dos temas das aulas dos cursos de férias de 1962-1971	115
Quadro 13 - Cartografia e Estatística	120
Quadro 14 - Síntese dos conteúdos Noções de Cartografia.....	125
Quadro 15 - síntese das aulas de leitura e interpretação de cartas/mapas	130
Quadro 16 - Síntese dos conteúdos trabalhado em cartografia e Geografia escolar	135
Quadro 17 - Síntese dos conteúdos trabalhados em recursos estatísticos	138
Quadro 18 - Ensino de Geografia e Recursos didáticos	140
Quadro 19 - Síntese dos conteúdos trabalhados em recursos didáticos	146
Quadro 20 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Geografia e educação.....	153
Quadro 21 - Síntese dos conteúdos trabalhados em planejamento.....	158
Quadro 22 - Geografia Econômica.....	161
Quadro 23 - Síntese dos conteúdos trabalhados em extrativismo	168
Quadro 24 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Indústria	172
Quadro 25 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Agricultura e Pecuária	176
Quadro 26 - Síntese dos conteúdos trabalhado em comércio	178
Quadro 27 - Síntese dos conteúdos trabalhado em Geografia e Economia.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
AMFNB	Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil
AP	Ação Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
CNG	Conselho Nacional de Geografia
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPM	Inquérito Policial Militar
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MCP	Movimentos de Cultura Popular
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
RBE	Revista Brasileira de Estatística
RBG	Revista Brasileira de Geografia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DOMINÂNCIA DO PENSAMENTO IDEOLÓGICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DE 1956-1972	21
1.1 Desmonte da Democracia brasileira - Os desdobramentos do Governo JK à Ditadura Militar	24
1.2 A educação brasileira e seu papel como aparelho ideológico do Estado	44
1.3 O ensino de Geografia e seu papel no projeto ideológico do Estado	57
2 O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA	66
2.1 Contexto de Criação do IBGE - Modernizar o Brasil	69
2.2 A construção do Brasil pela Geografia: O papel do Conselho Nacional de Geografia - CNG e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE	84
2.3 A contribuição do IBGE na formação docente: Os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores	94
2.3.1 <u>Material Didático</u>	108
2.3.2 <u>Os Professores-mestres</u>	109
3 OS CURSOS DE FÉRIAS PARA APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO	113
3.1 Cartografia e Recursos Didáticos	117
3.1.1 <u>Noções Básicas de Cartografia</u>	123
3.1.2 <u>Leitura e Interpretação de cartas/mapas</u>	127
3.1.3 <u>Cartografia e Geografia Escolar</u>	132
3.1.4 <u>Recursos estatísticos</u>	136
3.2 Ensino de Geografia e Recursos Didático	139
3.2.1 <u>Recursos Didáticos</u>	143
3.2.2 <u>Geografia e Educação</u>	147
3.2.3 <u>Planejamento</u>	155

3.3 Geografia Econômica	159
3.3.1 <u>Extrativismo...</u>	163
3.3.2 <u>Indústria.....</u>	169
3.3.3 <u>Agricultura e Pecuária</u>	173
3.3.4 <u>Comércio.....</u>	177
3.3.5 <u>Geografia e Economia</u>	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	193

INTRODUÇÃO

A Geografia, como uma área do conhecimento científico, é, também, uma das disciplinas que compõem o currículo da educação básica, estando presente nos primeiros anos do Ensino Fundamental e se estendendo até o Ensino Médio. Por meio dela, o discente ao longo de sua trajetória no ensino básico consegue desenvolver o seu raciocínio espacial crítico, tornando-se um indivíduo reflexivo, (re)conhecedor do espaço em que vive e convive. Desta maneira, partimos da premissa que a Geografia pode ser considerada uma disciplina de caráter estratégico, que possui estreita ligação a um conjunto de práticas necessárias para se pensar o espaço geográfico, para que nele se possa se organizar e agir.

A Geografia se debruça sobre a análise de diversos aspectos espaciais, tanto naturais quanto humanos, e estuda a relação entre estes dois elementos, buscando entender como o meio físico e o meio social se relacionam, interagem e influenciam mutuamente, considerando ainda o impacto ambiental. Ela é, portanto, uma ferramenta primordial para compreender e planejar o meio ambiente e a região, para entender a distribuição do poder, as relações de desigualdade, os processos urbanos, entre outros. Assim, a Geografia tem um papel estratégico na construção de uma visão global do território, que pode contribuir para o desenvolvimento de políticas de planejamento e gestão do espaço que considerem os interesses dos diferentes grupos sociais envolvidos.

No entanto, também consideramos que, durante o seu desenvolvimento enquanto disciplina escolar, o conhecimento promovido pela Geografia não foi apropriado de forma democrática por toda a sociedade. Ao longo de sua história enquanto área de conhecimento, esteve, em grande parte dessa trajetória, vinculada às questões de Estado, muitas vezes usada para legitimar uma narrativa de dominação, subjugando e excluindo grupos sociais historicamente marginalizados.

Como já apresentava o Geógrafo Yves Lacoste no livro "A Geografia - Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer A Guerra" publicado em 1976 na França, o conhecimento geográfico difundido e (re)conhecido pela população até a década de 1970, se caracterizava enquanto enfadonho e alienante. Durante um bom tempo o ensino de Geografia nas escolas foi conduzido de forma que não se priorizava a compreensão do espaço, e, muito menos, o de suas contradições. A Geografia Regional Francesa, abordagem difundida também no Brasil, enfatizava a descrição detalhada e minuciosa das regiões, sem questionar as relações de poder

que as constituíam. Para Lacoste (1976), essa abordagem era limitada, pois não considerava as relações entre as regiões e as desigualdades sociais e econômicas que existiam dentro delas. Desta forma, a obra de Lacoste surge como uma crítica às formas tradicionais de ensino da Geografia, que muitas vezes eram utilizadas para justificar a dominação colonial e imperialista.

Lacoste (1976) propõe, desta maneira, uma Geografia crítica, que se preocupa com as relações de poder e as desigualdades no mundo. Segundo ele, a Geografia não é neutra, mas sim um instrumento de poder que pode ser usado tanto para dominar quanto para resistir. Nas escolas, o conteúdo da disciplina constantemente manifestava-se por meio de uma prática pautada na memorização de dados e informações compartmentadas. Essa forma dominante de se apresentar o conhecimento sem ligação entre si e, como um conhecimento enciclopédico, pretende não só mascarar a trama política, mas o papel de servir aos objetivos e necessidade do poder de Estado.

Entendemos que conhecimento geográfico, principalmente nas décadas de 1930 a 1970, aliado a uma ideologia modernizadora, também teve papel fundamental na difusão de valores patrióticos e na construção de uma identidade nacional no Brasil. O conhecimento da Geografia e suas características naturais, a diversidade de cultura e povos, bem como os desafios e oportunidades que cada região oferecia, foram utilizados para criar um sentimento de pertencimento ao seu país. Essa valorização do território serviu às ações concretas do Estado que conduzia, de “cima para baixo”, a construção da nação e do cidadão a partir de um poder centralizador. A disseminação de discursos em torno da nação e da pátria no cotidiano escolar, com ênfase no estudo sobre a grandeza, a riqueza e exuberância da natureza e da diversidade étnica, construíram e solidificaram determinadas visões de mundo que permeiam até hoje no imaginário brasileiro.

Sendo assim, portanto, se verificarmos as políticas públicas deste período voltadas à formação de professores, a estruturação do ensino e os materiais didáticos utilizados nas escolas, constataremos que o desejo de construir uma “nação” encontrava no discurso geográfico uma base de se consolidar e disseminar os “valores” referentes à nacionalidade, à disciplina, à moral e também a formação de mão de obra trabalhadora. Por meio da educação, uma pequena parcela da sociedade visou manter sua hegemonia, impondo aos demais a sua visão de mundo, além de ser utilizada como um meio de perpetuar as desigualdades existentes e de reforçar a hierarquia social.

Do ponto de vista das classes dominantes é imprescindível impulsionar a formação de professores para o praticismo e o utilitarismo por meio do rebaixamento teórico e filosófico. Isso porque, para as classes dominantes, a educação é vista como um meio de manter a ordem social e a desigualdade, isto é, funcionando como uma ferramenta de controle social. A formação de professores deveria ser direcionada para ensinar aos alunos a obediência às leis e às regras da sociedade, estimulando a aceitação e a obediência às ideias das classes dominantes, bem como ao sistema capitalista. Dessa forma, os estudantes são preparados pela escola para aceitar os papéis que lhes são destinados na sociedade e as relações sociais desenvolvidas em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar sem atrito as condições de trabalho dominantes.

Sendo assim, entendemos a educação como um Aparelho Ideológico do Estado, uma vez que transmitem saberes práticos predominantemente por meio da ideologia, assegurando a reprodução das condições de produção. Entendemos também que neste período estudado, além da escola, a Geografia, por meios de órgão do governo, também atuou para propagar uma ideologia nacionalista. Através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Geografia aparece como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades da época, isto é, sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional. Consideramos que o IBGE, principalmente desde sua origem até o período em que se torna Fundação na década de 1970, atuou como Aparelho Ideológico de Estado a partir de dois vetores. Em um primeiro momento como suporte para o funcionamento do Estado ao que se referia na formulação de políticas públicas e, posteriormente, como núcleo da administração central, responsável por formular e executar políticas territoriais. Entendemos que a criação do Instituto não foi um fato isolado, mas fez parte do projeto político de modernização do Estado brasileiro do primeiro Governo Getúlio. Projeto este fundamentado no território nacional, o que enfatiza sobre a importância atribuída à Geografia e à Estatística na construção de saberes técnicos e científicos que fornecessem suporte às ações governamentais.

Considerando esse papel exercido pelo IBGE, acreditamos que o Instituto, por meio dos cursos de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do ensino secundário oferecidos no período de 1962 a 1971, contribuiu para propagar na formação docente, logo, na educação, a ideologia que imperava no Instituto. Desta maneira, o objetivo desta dissertação consiste em analisar as apostilas dos cursos de férias disponibilizados pelo IBGE, verificar

quais as contribuições que o Instituto forneceu para a formação docente e quais ideologias foram transmitidas a esses professores.

Para isto, esta dissertação estará organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, “Dominância do pensamento ideológico nas escolas brasileira no contexto de 1956 - 1972”, visa compreender o pensamento ideológico predominante e os acontecimentos políticos e sociais no recorte temporal estabelecido. Realizamos também um breve panorama do contexto de desenvolvimento da educação brasileira, buscando entender como essa ideologia teve influência nas reformas educacionais e no ensino de Geografia. Desta maneira, trabalhamos sob uma perspectiva histórica dos acontecimentos no Brasil, no qual tivemos o papel fundamental de Historiadores e Historiadoras como Maria Victoria Benevides (1976), Thomas Elliot Skidmore (1982), Boris Fausto (2006), Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015). Considerando a Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado como nossa fundamentação filosófica, trabalhamos principalmente com base nas formulações dos Filósofos Louis Althusser (1980; 1966) e Michel Foucault (1999) e, do Sociólogo Mariano Fernández Enguita (1989). Entendendo a história da Educação e da Geografia, principalmente as Reformas a que foram submetidas, como parte constituinte do plano ideológico do Estado, trabalhamos sob a perspectiva da filósofa da educação Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), a pedagoga Otaiza Oliveira Romanelli (1986). Sob o enfoque da Geografia trabalhamos com a formulações de Geógrafos e Geógrafa, professores e professoras de Geografia como Maria Dilonê Pizzato (2001), Antônio Carlos Pinheiro (2003), Maria Adailza Martins de Albuquerque (2011) e Vânia Rubia Farias Vlach (2013).

No segundo capítulo, “O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e sua contribuição para a formação de docentes de Geografia”, tivemos como finalidade apresentar o papel do IBGE na construção do Brasil. Para isto, foi preciso compreender o contexto político e social da década de 1930 e a importância da Institucionalização da Geografia para integração e desenvolvimento do país. Desta maneira, trabalhamos sob uma perspectiva histórica dos acontecimentos no Brasil na Era Vargas, no qual tivemos o papel fundamental dos Historiadores Ludwig Lauerhass Jr. (1983), Ângela Maria de Castro Gomes (1999) e Maria Helena Capelato (1999). Entendemos que Geografia foi uma ferramenta muito importante para manter a ordem e a integração nacional neste período. Desta forma, apresentamos a institucionalização da Geografia no Brasil e a fundação do IBGE, no qual trabalhamos sob a concepção dos Geógrafos e Geógrafas como Antonio Carlos Robert Moraes (1991), Eli Alves Penha (1993), Maria Cristina Lanza de Barros (2000), Mônica

Sampaio Machado (2000), Manuel Correia de Andrade (2008), Mariana Lamego (2010) e Patrícia Aranha (2014). Buscamos ainda apresentar as contribuições que o IBGE fornecia por meio dos cursos destinados a professores, para isto trabalhamos com as fontes: Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, edição de 1946; Revista Brasileira de Geografia, edição de 1939 a 1972; Revista Brasileira de Estatística, edição de 1943; Boletim Geográfico, edição de 1945 a 1972; e os Cursos de Férias para Aperfeiçoamento de Professores de Geografia do Ensino Secundário / Ensino Médio, de 1962 a 1971.

E por fim, no terceiro capítulo “Os Cursos de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio”, trabalhamos especificamente com os Cursos de Férias para Aperfeiçoamento de Professores de Geografia do Ensino Secundário / Ensino Médio, realizado de 1962 a 1971 no período das férias escolares de janeiro/fevereiro. Os primeiros cursos do IBGE destinados a professores foram noticiados em janeiro de 1941 na Revista Brasileira de Geografia. Estes, sendo promovido pela Associação Brasileira de Educação e sob o patrocínio do Instituto, tinham como público-alvo os professores do ensino primário, tendo como objetivo melhorar os conhecimentos e aperfeiçoar a técnica pedagógica do magistério primário do país. Estes cursos já eram realizados em anos anteriores, no entanto, nas edições anteriores da revista não foi encontrado nenhum informe sobre a ocorrência desses cursos, impossibilitando com isso, definir uma data de quando esses se iniciaram.

Já primeira ocorrência do curso para aperfeiçoamento de professores de Geografia de nível secundário / ensino médio é datada de 21 a 30 de junho de 1945, possuindo este curso um caráter intensivo. Em 1961, através da Resolução de n.º 618, os cursos, que ocorriam de forma esporádica, passaram a ser ministrado permanentemente, antes para a realização do curso era preciso para cada ano, de uma resolução do Diretório Central que o previsse. Desta forma, a partir de nova resolução dividia-se em dois cursos, “Curso de Aperfeiçoamento de professores de Geografia” realizado nas férias de janeiro - fevereiro e, curso de “Informações Geográficas”, realizado nas férias de julho. Ambos os cursos faziam parte do programa de divulgação cultural do Conselho Nacional de Geografia e eram oferecidos a professores de todos os estados e territórios federais e, contemplavam com bolsas de estudos os docentes que não residiam no Estado da Guanabara. Os cursos seguiam o mesmo regulamento de funcionamento, sendo guiados pelas mesmas diretrizes e tinham o mesmo objetivo de aperfeiçoar culturalmente os professores de Geografia do ensino secundário, somente se diferenciavam quanto a duração dos cursos. O Curso de Informações geográficas eram

realizados nas férias de julho e tinham duração em média de 13 dias, suas aulas ocorriam durante toda manhã e toda tarde, além de contar com conferências e excursões. Já nos Cursos de aperfeiçoamento a duração tinha em média 25 dias, tendo a parte da manhã reservadas para as aulas teóricas e a parte da tarde reservadas para conferências, excursões, apresentação de filmes e seminários.

Trataremos nesta dissertação dos cursos de aperfeiçoamento realizados nas férias de janeiro - fevereiro, com início em 1962 até 1971. Optamos pela escolha destes, pois os cursos de aperfeiçoamento foram realizados em todos os anos até 1971, contavam com maior tempo de duração e, o fator decisivo, foram as apostilas que estão todas disponíveis na biblioteca digital do IBGE. Os cursos de Informações Geográficas, mesmo tendo notícias de seu acontecimento anualmente, só conta no site da biblioteca com três apostilas disponíveis *on-line* e, mesmo elas já mostram possuem o mesmo formato de aulas, os mesmos professores, tendo, inclusive, aulas que se repetiam do curso realizado em janeiro.

Devido à pandemia do COVID-19 e as condições sanitárias necessárias para a proteção social, o funcionamento do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizou-se totalmente remotamente no ano de 2020 e 2021. Desta maneira, tivemos que nos adaptar as condições necessárias para o melhor desenvolvimento desta dissertação, levando esta pesquisa a se limitar a trabalhar com os recursos e fontes disponíveis de forma *on-line*. Certamente foi um desafio, considerando que, mesmo em condições normais de pesquisa, uma investigação à luz da Geografia Histórica já possui seus entraves quanto as fontes pesquisadas.

Portanto, nossa finalidade consistiu em apresentar as apostilas utilizadas no curso de aperfeiçoamento. Tivemos em vista descrever os conteúdos que eram ministrados nas aulas, para entender quais assuntos eram mais relevantes, a forma que estes eram abordados nas apostilas e verificar quais as contribuições que o Instituto forneceu para a formação docente e quais ideologias foram transmitidas a esses professores. O curso somente possui 10 apostilas existentes, estas continham 211 aulas que foram todas lidas buscando o seu tema central e em qual área da Geografia melhor se encaixavam. Após termos feito a classificação para cada aula, nós as alocamos em temas e áreas mais recorrentes, assim tivemos dez eixos temáticos, desses eixos os temas com maior quantitativo de aulas são: Cartografia e Estatística (44), Ensino de Geografia e Recursos didáticos (34), Geografia Econômica (29), juntos eles representam mais de 50% das aulas ministradas no curso. Visando compreender a ideologia dominante no IBGE, trataremos de aprofundar a análise nestes eixos predominantes e buscar

como o Instituto, por meio destes temas, propagou tais ideais na formação docente. Sendo assim, este capítulo está estruturado em três partes, sendo a primeira “Cartografia e Estatística”, a segunda parte aborda a questão do “Ensino de Geografia e Recursos didáticos” e a terceira parte verificaremos os conteúdos referentes a “Geografia Econômica”.

1 DOMINÂNCIA DO PENSAMENTO IDEOLÓGICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DE 1956-1972

A ideologia está presente em toda parte e em toda a história do homem como ser social, “constatamos que a ideologia manifestava sua existência e seus efeitos não apenas no terreno de suas relações com a ciência, mas também num domínio infinitamente mais vasto: o da sociedade inteira” (ALTHUSSER, 1966, p.18). Conforme o autor, a ideologia consiste em um “conjunto de representações e crenças religiosas, morais, jurídicas, políticas, estéticas, filosóficas, etc.” (Ibidem, 1966, p. 19). Essas representações não são conhecimentos verdadeiros que representam o mundo, mas contém elementos, que estão integrados e submetidos a um sistema regido por uma falsa concepção de mundo. Isto é, ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossas mentes que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes em relação ao mundo. “A ideologia está presente em todos os atos e gestos dos indivíduos a tal ponto que é indiscernível a partir de sua "experiência vivida", e que todas as análises imediatas do "vivido" estão profundamente marcadas pelos temas da evidência ideológica” (ALTHUSSER, 1966, p. 20).

O papel da ideologia nas sociedades de classes não é explícito, ela assegura “a coesão das relações dos homens entre si e dos homens com suas tarefas na estrutura geral de exploração de classe, que predomina sobre todas as outras relações” (ALTHUSSER, 1966, p. 22). Dessa forma, garante a dominação de uma classe sobre as outras e atua sobre a consciência dos explorados para fazer-lhes aceitar como "natural" a sua posição na estrutura social. O Estado, portanto, em sua função repressora, equipa-se como um aparelho potencialmente onipotente. Ele e os seus aparelhos ideológicos são indispensáveis para manter e a reproduzir a hegemonia de determinada classe, garantindo também o funcionamento da infraestrutura produtiva. “A ideologia não se adquire através da inculcação nem se conserva apenas como um conjunto de ideias nas quais crer ou a serem pregadas, mas que se adquire e se exerce através de práticas materiais” (ENGUITA, 1989, p.146).

Desta maneira, a escola para Althusser é um Aparelho Ideológico de Estado que atua em detrimento do particular, dos interesses privados, sejam estas escolas públicas ou não, elas funcionam como instrumentos sociais alheios a elas mesmas. É na escola que se aprende as regras do bom comportamento, as conveniências sociais e a submissão às normas estabelecidas.

“A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa” (ENGUIITA, 1989, p. 158).

Isto se dá, conforme explica Enguita (1989), porque a escola organiza sistematicamente a experiência, a vida prática, a infância e a juventude, produzindo efeitos mais duradouros e complexos do que simplesmente instruir.

No livro *Escritos de Educação* organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Pierre Bourdieu (2007) explica que a escola é conservadora e mantém enraizada o passado da elite dominadora, para ele, todo sistema escolar é injusto, posto que, apesar de proclamar ideais democráticos, "protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilegiados" (p. 53) e “contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (p.58). O autor ainda aponta que a escola transforma as desigualdades em desigualdades de direito e exerce função mistificadora, contribuindo para determinar o destino social de subordinação das classes desfavorecidas. Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apontam que “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 248).

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), toda ação pedagógica implica a seleção de um conjunto de saberes como dignos de serem transmitidos e aprendidos, assim como a eliminação de outros como indignos. Levando isso em consideração, Enguita (1989) explica que desde cedo, os alunos aprendem pela escola a não perguntar o porquê tem que aprender isto ou aquilo. Estas imposições das vontades alheias são levadas para a vida social, principalmente para o trabalho,

“A indiferença ou a resignação diante do conteúdo do próprio trabalho, escolar primeiro e assalariado depois, equivale a deixar as mãos livres àqueles que contam com o poder de organizá-lo, o professor na escola e o patrão ou o chefe na empresa, ou a renunciar a resistir a seus ditados” (ENGUIITA, 1989, p.171).

Dessa forma, os estudantes são preparados pela escola para aceitar os papéis que lhes são destinados na sociedade e as relações sociais desenvolvidas em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar sem atrito as condições de trabalho dominantes.

Enguita (1989) explica que a escola exerce um duplo papel, primeiramente se apresentando como a principal via dos sujeitos melhorarem sua posição na sociedade, onde por meio do acesso à instituição e da realização de suas exigências educacionais, seria possível que o sujeito pudesse lutar por outra posição social. Isto é, “a escola é hoje o

principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas” (ENGUIITA, 1989, p.192). Dessa forma, cerceia as condições da ação coletiva, inserindo os indivíduos na sociedade como elementos atomizados, isolados e com interesses contrapostos. O outro papel da escola “contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal” (ENGUIITA, 1989, p.193). A partir disso, o autor explica que a escola produz e reproduz a estratificação social, através da diferenciação de seu público e distribuindo os alunos em diferentes estratos escolares, “Contribui assim, também para reproduzir geracionalmente a pertinência social dos indivíduos, isto é, a converter a origem social em destino social” (p.214).

Entendendo a importância do papel ideológico que a escola exerce sobre a reprodução social, cremos que seja necessário, para o melhor direcionamento desta pesquisa, realizar um breve panorama do contexto histórico e político de desenvolvimento da educação brasileira. Para isto, este capítulo está organizado em três partes. A primeira “Desmonte da Democracia brasileira - Os desdobramentos do Governo JK à Ditadura Militar” onde será abordado o contexto histórico e político do Brasil, partindo do Governo de Juscelino Kubitschek de 1956 - 1961 até 1972 no período da ditadura militar presidido por Emílio Garrastazu Médici. Partimos deste recorte temporal para compreender a transição entre um período democrático-populista para um período de repressão e controle ditatorial. Na segunda parte deste capítulo, “A educação brasileira e seu papel como aparelho ideológico do Estado”, serão apresentadas as políticas e reformas educacionais desenvolvidas durante o período exposto e o seu papel na construção do projeto ideológico nacional. Por fim, na terceira parte “O ensino de Geografia e seu papel no projeto ideológico do Estado” será apresentado os principais marcos educacionais, durante o contexto citado, para a disciplina da Geografia e seus objetivos perante ao Estado ideológico.

1.1 **Desmonte da Democracia brasileira - Os desdobramentos do Governo JK à Ditadura Militar**

Os anos finais da década de 1950 são fundamentais para os desdobramentos políticos da década de 1960, principalmente o governo e as políticas desenvolvidas ao longo do mandato do presidente Juscelino Kubitschek durante o período de 1956 - 1961. Entendemos neste trabalho este recorte temporal como o último período democrático disposto de estabilidade política, mas que em decorrência da crise econômica oriunda do modelo nacionalista-desenvolvimentista, deixaria para as próximas administrações desafios a serem superados.

Sendo marcado pelo emblemático Plano de Metas e o seu lema de “50 anos em 5”, o governo de JK tinha como objetivo principal, conforme a historiadora brasileira Maria Victoria Benevides (1976), promover a acumulação com o aumento da produtividade de investimentos já existentes e aplicar em novas atividades produtivas. Assim como também tinha o intuito de dar qualidade e aumentar o nível de vida dos brasileiros por meio da geração de emprego. Em consequência disto, buscou-se o desenvolvimento dos setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e a construção da nova capital do país, Brasília. Segundo o economista André Villela (2011), os custos para construir a nova capital não tinha um orçamento previsto e era considerada por JK um projeto prioritário, visto que Brasília fazia parte do processo de desenvolvimento que iria integrar economicamente o Brasil.

Pautado no discurso de uma nova ideia de povo brasileiro, as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015) relatam que o programa de metas, na visão de JK, deveria contribuir para reparar as desigualdades sociais e inserir o Brasil na modernidade. Este sustentando-se na concepção de que dependia do Estado e do desejo coletivo a construção dessa nova sociedade. À vista disso, a construção do país se daria por vias desenvolvimentistas que separava o Brasil em duas partes, um Brasil atrasado e tradicional e em outra parte moderna, porém com o desenvolvimento fraco, ambas partes se resolveriam pela industrialização e pela urbanização. No entanto, consoante a historiadora brasileira Vânia Moreira (2003), durante a implementação deste projeto "simultaneamente reproduzia-se e ampliava-se o que se julgava de mais “arcaico” na sociedade; a grande propriedade rural e a classe social e política a ela ligada" (MOREIRA, 2003, p.189).

O historiador brasileiro Boris Fausto (2006) também discute a política econômica defendida pelo governo de JK, a definindo como “nacional-desenvolvimentista”, isto é, tal política “promoveu uma ampla atividade do Estado tanto no setor de infra-estrutura como no incentivo direto à industrialização, mas assumiu também abertamente a necessidade de atrair capitais estrangeiros concedendo-lhes inclusive facilidades” (FAUSTO, 2006, p.427). Dessa forma, “a expressão nacional desenvolvimentista, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização” (FAUSTO, 2006, p.427).

O cientista político e historiador brasileiro Moniz Bandeira (1978) diz que, além de conceder vantagens e isenções fiscais, JK possibilitou a formação de monopólios e oligopólios por parte das empresas estrangeiras. Dessa forma, para Schwarcz e Starling (2015), ao mesmo tempo, em que o Brasil ingressa num estágio avançado de industrialização, a dependência do capital estrangeiro acarretou prejuízos para o país, sendo estes: o controle de setores do desenvolvimento econômico por empresas estrangeiras, o aumento dos déficits da balança de pagamento acarretando aumento da dívida externa e o crescimento da taxa de inflação.

Sobre esse financiamento do programa de metas, Moreira (2003) também aborda que a poupança interna do país não conseguia custear a execução do programa. Logo, grande parte do Plano de Metas foi implementado emitindo papel-moeda e incentivando a instalação de multinacionais no país, o que resultou no aumento da inflação e no crescimento da utilização de capital estrangeiro na economia, gerando críticas principalmente de setores nacionalistas.

"Sindicalistas, estudantes, intelectuais e sobretudo militantes comunistas fizeram duras críticas a um processo de desenvolvimento econômico que, argumentavam, era capaz de integrar o setor industrial local à estrutura econômica mundial não por suas próprias pernas, mas por meio das empresas multinacionais (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.616).

Vânia Moreira aponta que esses grupos "qualificavam tais investimentos com epítetos nada elogiosos, como “capital colonizador”, e a opção juscelinista de “entreguista”, pois entendiam que a ampla participação do capital internacional atrelaria o desenvolvimento do país à lógica do “imperialismo”” (MOREIRA, 2003, p.171).

Conforme explica Boris Fausto, nos anos finais do mandato de Juscelino a inflação atingiu seus valores mais alto, no qual, dentre as causas desse crescimento, pode-se constar “os gastos governamentais com a construção de Brasília e para atender a aumentos salariais de setores do funcionalismo, aprovados pelo Congresso; a queda dos termos de intercâmbio; a

compra de café através de emissão de papel-moeda para sustentar os preços em declínio; o crédito fácil concedido ao setor privado” (FAUSTO, 2006. p. 432).

Dessa forma, a fase a partir de 1959, de acordo Benevides (1976), é considerada a mais difícil do governo JK. Além do contexto econômico crítico, ainda havia a pressão externa exercida pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e a pressão interna de grupos opositores ao governo e ao Plano de Estabilização Monetário. Neste caso, Fausto (2006) explica que o programa de estabilização dependia do FMI para sua execução, considerando que era previsto um empréstimo de 300 milhões de dólares americanos. O FMI, segundo o economista André Villela, fez uma série de exigências, tais como “a contenção do gasto público e do crédito, moderação nos reajustes salariais, reforma do sistema de taxas de câmbio múltiplas ainda em vigor e fim do plano de compras de café pelo governo” (VILLELA, 2011, p. 38; 39).

Os grupos opositores, principalmente nacionalistas e comunistas, teciam críticas aos atos de Juscelino e sua inclinação de vender a soberania do país para os estrangeiros. Essa oposição, conforme explica André Villela, levou Juscelino a romper negociações com FMI, isto é, “entre crescer ou estabilizar, Juscelino optou pelo primeiro” (VILLELA, 2011, p.39). Conforme explica Benevides (1976) a decisão tomada por JK não tinha por base ideológica, mas foram decorridas das exigências do FMI. Este “propunha um programa antinflacionário de choque (o que levaria ao impedimento “orgânico” do ritmo de obras) e da recusa dos Estados Unidos em responder às solicitações da OPA (Organização Pan-Americana)” (BENEVIDES, 1976, p.222). Essa mesma questão pode ser vista em Schwarcz e Starling (2015), onde as autoras apontam que Juscelino decidiu sustentar o argumento de que a inflação era inevitável e que essa tenderia a se estabilizar gradualmente, no entanto, deixou a cargo dos governos seguintes a resolução do problema.

O sucessor precisaria adotar um programa de austeridade econômica rigoroso, dado que “JK de fato entregou a seus sucessores uma economia maior e mais desenvolvida, mas, ao mesmo tempo, deixou-lhes um “presente de grego”, sob a forma da piora de alguns dos principais indicadores macroeconômicos internos e externos” (VILLELA, 2011, p.29). Moreira (2003) também aponta que no governo de JK,

“os direitos sociais, políticos, jurídicos e econômicos da população nacional, não teve um desenvolvimento nem correlato, nem comparável ao ritmo e à grandeza do que aconteceu no campo econômico. A maior parte da população continuou à margem dos benefícios gerados pelo desenvolvimento e crescimento da economia” (MOREIRA, 2003, p.188).

De acordo com Bandeira, “as tensões do desenvolvimento aguçaram as lutas sociais — greves, invasões de terra — e as classes dominantes, debatendo-se em profundas contradições, caíram num impasse que se manifestou com a eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República” (BANDEIRA, 1978, p.20).

Jânio Quadros, candidato do Partido Trabalhista Nacional-PTN, chega à presidência do governo brasileiro em 1961, eleito com 5,6 milhões de votos¹ e apoiado pela União Democrática Nacional-UND e, seu vice, João Goulart, chegou ao poder pela chapa comandada pelo Partido Trabalhista Brasileiro-PTB. Sendo o primeiro Presidente a tomar posse em Brasília, de acordo com Benevides (1982), a postura Janista de se considerar um candidato independente e acima dos partidos e como único capaz de dar rumo ao país, se tornaria a causa e a consequência do esfacelamento do sistema partidário. Além disso, tinha como suas principais bandeiras de campanha política o discurso de “ataques à corrupção, à inflação, à alta do custo de vida, ao desperdício de dinheiro com as obras monumentais de Brasília, acompanhados de promessas de crescimento econômico, austeridade pública e contenção de gastos” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 627). As autoras também explicam que esses discursos atraíram apoiadores de todas as camadas da sociedade, que viam em Quadros uma espécie de Messias. Sobre isso, Benevides também aponta,

“o estilo autoritário, moralista e extremamente personificado de Jânio Quadros evocava um "populismo de direita" - militarista, antiparlamentar e associado ao grande capital -, o qual, dirigido "a todas as classes, ao conjunto da nação", terminava por diluir o próprio significado de povo e de massa” (BENEVIDES, 1982, p. 9).

Dessa forma, “a candidatura de Jânio sublinhava o descontentamento da sociedade com a alta do custo de vida e com a queda nos salários, indicava um aumento da capacidade reivindicatória da população e sugeria certo cansaço da estrutura partidária, com dificuldades para se adaptar e absorver as novas demandas populares” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.627; 628).

Na proposição do historiador brasileiro Marco Antonio Villa (2014), o breve governo de Jânio Quadros pode ser resumido em um duplo signo: por uma política econômica conservadora, fazendo oposição e críticas ao governo de JK e, pela preocupação em relação à política externa, num cenário internacional de atritos entre os Estados Unidos e União Soviética, no decorrer da Guerra Fria. No entanto, conforme explica o autor, devido a sua renúncia em menos de sete meses de governo, não ocorreu o amadurecimento de seus planos.

¹ De acordo com o IBGE, o Censo Demográfico de 1960 contabilizou a população do Brasil em 70,2 milhões de habitantes. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/?id=768&view=detalhes%3E>

Jânio Quadros lançou um rigoroso pacote de medidas a fim de solucionar os problemas econômicos da gestão anterior. O cenário herdado apresentava que um déficit do balanço de pagamentos que já chegara a 410 milhões de dólares, a dívida externa estava em torno de 3,8 bilhões de dólares e a inflação em 1959 e 1960 superou os 30% ao ano.

Esse plano, que incluía “forte desvalorização cambial e a unificação do mercado de câmbio (Instrução 204 da Sumoc), a contenção do gasto público, uma política monetária contracionista e a redução dos subsídios ainda concedidos às importações de petróleo e trigo” (VILLELA, 2011, p.40). Obteve, com isto, a aprovação dos credores do Brasil e do FMI, ao mesmo tempo que, conforme explica o historiador norte-americano Thomas Elliot Skidmore (1982), verificou-se também o aumento do preço do pão, da tarifa dos ônibus e de outros transportes, gerando descontentamento da classe mais pobre da população. Segundo Bandeira (1978), a política janista de combate à inflação desgastava a popularidade do presidente, uma vez que “teria como complemento à compressão dos salários, a contenção do crédito e outras medidas, que sacrificariam os trabalhadores, as classes médias e os setores mais débeis da burguesia” (BANDEIRA, 1978, p.21).

No plano de política externa, Benevides (1982) considera a proposta de abertura comercial a países socialistas como um ponto forte da campanha de Jânio Quadros, a exemplo do estabelecimento e o fortalecimento comercial e diplomático com a União Soviética e Cuba. No entanto, tal posicionamento foi alvo de críticas, principalmente dos grupos que apoiaram a candidatura de Quadros e, segundo a autora, serviu para fomentar discursos anticomunistas. A relação com países socialistas estremeceu também a relação de Quadros com os Estados Unidos, sob a presidência de John F. Kennedy. O presidente brasileiro, conforme explica o jornalista brasileiro Júlio José Chiavenato (2012), defendeu Cuba quando os EUA mais precisavam de aliados para liquidar o regime cubano, além de reatar relações diplomáticas com países do Leste Europeu e apoiar o ingresso da China popular na ONU.

É importante lembrar aqui o contexto geopolítico da Guerra Fria na década de 1960. A bipolaridade capitalismo em relação ao socialismo tinha grande influência nas relações internacionais do Brasil, isto é, enquanto buscava acordos comerciais, empréstimos e a renegociação da dívida externa com órgãos internacionais, Jânio Quadro envolvia-se em polêmicas que prejudicava a imagem do país frente aos órgãos internacionais, por exemplo:

“Como presidente, provocou a fúria dos conservadores ao condecorar o companheiro de Fidel, Che Guevara, com a Ordem do Cruzeiro do Sul. Não havia nesse gesto qualquer intenção de demonstrar apoio ao comunismo. Ele simbolizava para o grande público a política externa independente que Jânio começara a pôr em prática. Essa política, colocada nas mãos insuspeitas do ministro do Exterior, Afonso Arinos de Melo Franco, consistia na busca de uma terceira via para o Brasil entre os

dois grandes blocos, capitalista e comunista, em confronto” (FAUSTO, 2006, p.439).

Mesmo não tendo pretensões de apoiar o comunismo, ataques à Quadros, de acordo com Benevides (1982) repercutiram intensamente na imprensa, principalmente advindos de Carlos Lacerda, jornalista e Governador do Estado da Guanabara, assim como também sofreu ataques dos meios militares e dos setores mais conservadores da sociedade brasileira.

Além da questão de política externa, internamente Quadros não contava com apoio político, considerando que o presidente agia sem consultar o Congresso. E, ainda se ocupava de assuntos que não estavam condizentes com o cargo ocupado, como a proibição do lança-perfume, do biquíni e das brigas de galos (Fausto, 2006). As excentricidades de Jânio, de acordo com Skidmore (1982), tornou o conflito na política nacional mais obscuro, inclusive mostrando sua incapacidade na escolha de colaboradores em vários postos-chave. Esses defeitos de personalidade tornaram-se amplamente conhecidos em Brasília, principalmente entre os altos quadros militares e pelo Congresso, carecendo o presidente de discernimento e de tenacidade para governar o país.

Após enviar seu vice, João Goulart, à República Popular da China, no comando de uma Missão diplomática e comercial, de acordo com Vizentini (2003), no dia 25 de agosto de 1961, Jânio enviou ao Congresso documento apresentando sua renúncia à presidência da República, acreditando que esta não seria aceita, a fim de ampliar seus poderes. No entanto, a maioria no Congresso prontamente aceitou a renúncia e manifestou-se contrária ao retorno e posse de João Goulart.

Analisando o contexto da renúncia de Quadros, Villela explica que tal ato “ajudaria a agravar a crise econômica que, sob Goulart, se misturaria a um quadro político que se deteriorava rapidamente. Agora, mais do que nunca, a polarização política e a crise econômica produziriam um coquetel letal” (VILLELA, 2011, p.26). Benevides (1982) também contribui com suas análises de que a renúncia contribuiu para a desmoralização do processo eleitoral e, conseqüentemente, da participação democrática, uma vez que o discurso de que o povo não sabia votar, serviu de arma ideológica para disseminar a percepção negativa dos direitos políticos dos cidadãos.

Ameaçado de ser preso caso desembarcasse no país, os militares planejavam uma jogada política contra João Goulart, esses “apostavam numa espécie de golpe constitucional, de baixo custo para as Forças Armadas: estavam intimidando o Congresso para que os parlamentares declarassem o impedimento de Goulart” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 633). O presidente da Câmara, Ranieri Mazzili, provisoriamente assumiu a presidência, a

partir do momento em que os ministros deixaram clara sua oposição à posse do vice-presidente. Induzido por um discurso anticomunista, Chiavenato (2012) explica que o plano dos militares pretendia uma eleição indireta, para levar um general ao poder.

Conforme explica Skidmore, nos dias que sucederam à renúncia de Quadros até o momento da posse de João Goulart, surgiu uma luta entre os ministros militares que se opunham à posse. Estes temiam que “um movimento operário “sindicalista” pudesse destituir as forças armadas da sua posição de grupo mais poderoso no cenário político brasileiro” (SKIDMORE, 1982, p. 257), além de temer fortemente a ameaça comunista. Havia também os que apoiavam a “legalidade”, lideradas principalmente por Leonel Brizola, naquele momento o Governador do Rio Grande do Sul. Este organizou mobilizações populares nas ruas e sindicatos para pressionar o cumprimento da Constituição e no Rio de Janeiro, também em apoio a João Goulart, o Marechal Lott, sendo posteriormente preso por tal ato, pronunciou a divisão nas Forças Armadas e lançou um manifesto à nação, pela defesa da ordem constitucional. “Em essência, os “legalistas” consideravam que deveria ser dada a Jango a oportunidade de exercer a presidência e não deveria ser permitido a seus opositores excluírem-no sob a acusação do que “poderia” êle vir a fazer no desempenho do cargo” (SKIDMORE, 1982, p.259).

De acordo com Chiavenato (2012) grande parte dos deputados e senadores posicionaram-se contra o veto, no entanto, os ministros militares ameaçaram fechar o Congresso, caso os políticos não encontrassem uma saída legal para impedir a posse de Goulart. Evitando aumentar as tensões no contexto político, Villela (2011) aborda que o Congresso aprovou uma mudança do sistema de governo, adotando um sistema parlamentarista que permitiu que Goulart tomasse posse como presidente da República com os seus poderes diminuídos e vigiados pelos parlamentares. No dia 7 de setembro de 1961, João Goulart assumiu a Presidência do país e, segundo Benevides (1982), seu governo seria marcado por inúmeras crises e polarizador da mais intensa mobilização social e política da história brasileira contemporânea.

Skidmore (1982) elenca aspectos para explicar a crise política derivada da renúncia de Jânio Quadros. Primeiramente, a vitória eleitoral de Jânio havia lhe dado um poder político mais aparente do que real, isto é, “Jânio canalizou a opinião do centro e as aspirações da classe média como nenhum político, até então, o havia feito. Mas tais esperanças se apoiavam numa compreensão ingênua do processo político” (SKIDMORE, 1982, p. 261). Isto significa que, mesmo contando com apoio popular, este não era suficiente ao nível nacional, fazendo

necessário um partido, ou movimento, de bases amplas para apoiá-lo. O segundo aspecto, trata sobre a crise de sucessão, em momentos de abalo no processo político civil como este, o autor aborda que a opinião dos militares se torna decisiva e, aborda a possibilidade de Goulart nunca ter assumido a presidência caso os militares estivessem unidos em sua posição. O terceiro aspecto explica que os militares moderados representavam o grande número de civis empenhados na continuidade da constituição, isto é,

“recuavam frente à idéia de renunciar a um político popularmente eleito, em virtude de suas opiniões serem “consideradas” inaceitáveis. [...] o sistema político brasileiro fôra suficientemente flexível para conciliar o conflito entre os árbitros tradicionais do poder e os novos políticos populistas, dos quais Jango era um exemplo” (SKIDMORE, 1982, p.261).

Em quarto lugar, trata sobre as consequências herdadas do governo JK, segundo o autor, essas exigiriam um governo forte e consentimento do público para sua resolução. Por fim, o autor aborda as forças populares em apoio a Goulart, “Jango tornou-se presidente, não em virtude da pressão da esquerda, mas, sim, graças à divisão entre os militares, combinada com uma ampla base da opinião do centro, ansiosa por garantir a obediência ao processo constitucional” (SKIDMORE, 1982, p.262).

Além da crise política e militar, João Goulart ainda enfrentaria a inflação alta e crescente, descontrolado dos gastos públicos e um volume alarmante de dívida externa a ser pago já nos primeiros meses de 1962. Em virtude disto, buscando convencer os EUA e o FMI, Goulart fez visita a Washington em abril de 1962, garantindo ao congresso que o Brasil era uma nação independente, mas não neutra e sua oposição ao regime de Fidel Castro. De acordo com Skidmore (1982), os Estados Unidos completaram e finalizaram negociações no valor de US\$ 131.000.000,00, ajuda esta que sofreu retenção em virtude da insistência norte-americana em controlar sua aplicação. O FMI e os outros principais credores do Brasil sentiam-se pessimistas e não confiavam que João Goulart tivesse o desejo, nem o poder, de continuar o programa anti-inflacionário empreendido por Jânio.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), “Jango regressou ao Brasil com o prestígio em alta, as mãos abanando e uma enxurrada de problemas” e Skidmore (1982) aborda que nesse meio tempo foi necessário buscar o apoio da esquerda, isto aconteceria através da campanha em favor da Reforma de Bases. De acordo com Boris Fausto (2006), as reformas de base não se destinavam a implantar uma sociedade socialista, essas visavam modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado. A ideia da reforma de bases agradou à grande parcela da população e serviu para popularizar o governo, considerando a explicação de Chiavenato (2012), no Brasil as estruturas políticas retrógradadas

e a economia sempre privilegiaram as classes mais altas, dessa forma as reformas de bases assustavam as elites dominantes. “A idéia de tais reformas, que eram muitas vezes desconcertantemente vagas, parecia oferecer a Jango a oportunidade de criar para si mesmo uma reputação histórica e também um instrumento com o qual pudesse construir seu apoio entre as massas” (SKIDMORE, 1982, p.266).

O sistema parlamentarista duraria até o fim de 1962, em 6 de janeiro de 1963 foi realizado um plebiscito para a volta do regime presidencialista, no qual João Goulart saiu vitorioso. “Havia um amplo apoio, tanto no centro quanto na esquerda, em favor de um pronto retorno ao sistema presidencial. Quase todos os observadores, independentemente de sua opinião política, concordavam em que o Brasil necessitava de um poder executivo federal forte” (SKIDMORE, 1982, p.270). Nesse contexto, de acordo com Schwarcz e Starling (2015), a esquerda e a direita disputavam para se transformar num projeto para o país.

A esquerda tomou para si um ambicioso programa de organização política, contando com organizações estudantis como a União Nacional dos Estudantes - UNE, Ação Popular - AP, os movimentos operários e também as Ligas camponesas e a mobilização de camponeses e trabalhadores rurais. Enquanto isso, a direita contava com as conspirações de grupos militares, políticos da UDN, Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES, Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, etc.

“Jango era tido geralmente pela esquerda e pela direita como incapaz de governar. E essa crença ainda mais generalizada se tornou quando, tendo Jango mudado seu governo em junho de 1963, muitos acharam que o próprio presidente perdera a esperança nos processos constitucionais. Essa opinião era comum não só entre seus adversários de longa data, no seio da direita, que conspiravam preparando um golpe, mas também entre os nacionalistas radicais da esquerda” (SKIDMORE, 1982, p.311).

A instabilidade política e administrativa do governo era evidente, visando enfrentar essa situação, Celso Furtado lançou o Plano Trienal, que pretendia combinar o crescimento econômico, as reformas sociais e o combate à inflação. Conforme explica Villela (2011), os objetivos do plano trienal eram: crescimento do PIB no mínimo 7% ao ano, reduzir a inflação para 25% em 1963, garantir crescimento dos salários, realizar reforma agrária e renegociação da dívida externa. No entanto, em outubro de 1963 “A inflação anual bateu na marca de 79,9%, o crescimento econômico ficou em 1,5% ao ano, e generalizou-se o sentimento de que o governo tinha perdido o controle” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.647).

De acordo com Fausto (2006), a insatisfação contra Goulart crescia em diversos setores da sociedade. No campo os proprietários rurais encaravam a reforma agrária como uma catástrofe pessoal e começaram a se armar, nos meios militares sargentos, fuzileiros, e

soldados da aeronáutica e marinha, em 12 de setembro de 1963 rebelaram-se e tentaram assumir o controle do governo em Brasília. No mês que seguia, João Goulart, “sob a justificativa da necessidade de conter a agitação no campo e restabelecer a ordem, propôs ao Congresso a decretação do estado de sítio por trinta dias. A proposta fracassou, sendo mal-recebida tanto pela direita como pela esquerda, e fez crescer as suspeitas sobre as intenções do governo” (FAUSTO, 2006, p.458).

No início de 1964, “com apoio nos dispositivos militar e sindical, o presidente deveria contornar o Congresso, começando a realizar por decreto as reformas de base. Para mostrar a força do governo, reuniria grandes massas em uma série de atos onde iria anunciando as reformas” (FAUSTO, 2006, p. 459). A tensão política dominou as ruas do país, por um lado estava o governo contando com o apoio de nacionalistas e da esquerda, do outro estavam as elites e a direita conduzindo a oposição ao governo e, no meio, estavam a classe média e os conservadores que temiam a comunização do país (Chiavenato, 2012). Dessa forma, no dia 13 de março de 1964, foi realizado um comício na Central do Brasil no Rio de Janeiro, contando com a participação de cerca de 150 a 200 mil pessoas. O presidente Goulart fez discurso caloroso pedindo reforma da Constituição e propôs um plebiscito urgente, caso não fossem aprovadas as Reformas de Base.

Conforme explica Skidmore (1982) o comício serviu para o fortalecer o excesso de confiança da esquerda e, demonstra a euforia quanto a mobilização popular, no entanto, o autor aponta que, na verdade, a esquerda estava mais dividida do que antes do comício. “O comício, em que se reuniram o Presidente da República, Ministros de Estado e líderes nacionalistas e de esquerda, é o clímax e o fim da política de massas: como técnica de sustentação do poder político e como expressão fundamental da democracia populista” (IANNI, 1968, p.107; 108). No entanto, esse comício serviria ebulir os acontecimentos para o Golpe de Estado, dado que, a propaganda anticomunista divulgadas pela imprensa nos meios de comunicação causou pânico e alvoroço à classe média. “Os militares romperam de vez a tênue “neutralidade” que vinham demonstrando. A posição dos chamados “grandes políticos”, condenando abertamente João Goulart, e a pressão da imprensa uniram as Forças Armadas em ‘defesa da legalidade’” (CHIAVENATO, 2012, p.23).

No dia 19 de março em São Paulo aconteceu a Marcha da família com Deus pela liberdade, essa marcha que teve cerca de 500 mil pessoas, além de ter sido uma resposta ao comício da central (Schwarcz & Starling, 2015). Os manifestantes pediam a intervenção das forças armadas para salvar o Brasil de João Goulart, Brizola, do comunismo e, ainda serviu de

comprovação que se consolidou de uma frente opositora com capacidade de mobilização. As autoras ainda acrescentam que esses grupos compartilhavam a repulsa ao crescente protagonismo dos trabalhadores urbanos e rurais, além da incerteza quanto à economia e sua posição na sociedade caso houvesse um processo de distribuição de renda. Ao analisar o comício realizado em prol de Goulart e a Marcha em sua oposição, o Sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1968) aponta que o comício, amplamente apoiado pelo proletariado urbano, teve caráter reformista e democrático e preocupava-se com as reformas de base. Já a marcha era apoiada principalmente pela classe média, tinha caráter reacionário e autoritarista, defendendo discursos em prol de Deus, família e tradição.

Os acontecimentos a partir de 24 de março, de acordo com Schwarcz e Starling (2015) comprometeram de forma inevitável a autoridade do governo e serviram de justificativa para o golpe. Quando o ministro da Marinha Sílvio Mota deu ordem de prisão aos dirigentes da Associação de Marinheiros e Fuzileiro Navais do Brasil - AMFNB, conforme explica Fausto (2006), a entidade vinha se destacando na luta pela garantia de direitos aos marinheiros e por melhores vencimentos. Conseqüentemente, mais de 3000 marinheiros realizaram motim durante três dias na sede do sindicato dos metalúrgicos no Rio de Janeiro, não havendo rendição, o ministro da marinha cercou o local.

No entanto, “a tropa enviada para invadir o sindicato e tirar de lá os amotinados, composta de quinhentos fuzileiros e treze tanques, ficou desacreditada no momento em que 26 de seus soldados depuseram armas e capacetes, entraram no prédio e aderiram ao motim” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.650). Sob pressão, Sílvio Mota demitiu-se do cargo de ministro da marinha no seu lugar Goulart nomeou com o apoio do Comando Geral dos Trabalhadores o almirante Paulo Rodrigues, “o novo ministro recebeu de Jango carta-branca para resolver o problema. Rodrigues ordenou imediatamente ampla anistia aos marinheiros rebelados. Essa medida atingiu a oficialidade como uma bomba” (SKIDMORE, 1982, p.359). De acordo com Chiavenato (2012), nos dias que sucederam, as Forças Armadas, sentindo-se insultadas por Goulart, com isto publicaram editoriais pedindo pela derrubada do governo.

Na noite de 30 de março, João Goulart discursou na festa de posse da nova diretoria da Associação dos Sargentos no Rio de Janeiro, Skidmore (1982) considerou essa decisão de Goulart como suicídio político. Durante a madrugada, o general Olympio Mourão Filho, alegando que o presidente João Goulart havia abusado do poder e devia ser afastado, decidiu descer com sua tropa em direção ao Rio para tentar tomar o Ministério da Guerra e depor Goulart. Na tarde de 31 de março, o general Kruehl deu ordens para que seus tanques se

deslocassem rumo ao Rio. Chiavenato (2012) aponta que os governadores de São Paulo e da Guanabara adotaram atitudes golpistas e o governo federal pouco fez para reagir ao golpe.

De acordo com Fausto (2006), em 1º de abril, Goulart foi a Brasília e evitou qualquer ação que resultasse em derramamento de sangue e logo rumara de Brasília para Porto Alegre. O presidente do Senado, Auro Moura Andrade, “percebendo a desintegração do governo, decidiu precipitar os acontecimentos e depôs Goulart. Convocou uma sessão conjunta secreta do Congresso Nacional e, na madrugada de 2 de abril, declarou vaga a Presidência da República” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.653) e empossou como Presidente em exercício Ranieri Mazzili que, como Presidente da Câmara dos Deputados, era o natural substituto conforme a Constituição. De acordo com Skidmore (1982), em vez de armar uma resistência, Goulart fugiu do Brasil deixando seus perplexos partidários, assim como, Schwarcz e Starling (2015) também aponta que entre as esquerdas e junto aos setores que o apoiavam ninguém tomou a iniciativa de assumir a liderança e enfrentar o golpe.

A cientista política Maria Celina D’Araujo e a historiadora Mariana Joffily (2019) apontam que as razões para o golpe podem divididas em duas correntes, uma de ordem econômica, envolvendo as crises decorrentes da alta da inflação e outra, de ordem política, envolvendo os embates ideológicos entre esquerda versus direita. Segundo Ianni (1968), o golpe de Estado acontece sob a interpretação de que o Brasil estava sendo campo de uma guerra revolucionária, “as relações do Presidente Goulart com o sistema sindical e os grupos políticos nacionalistas e de esquerda eram encaradas como manifestações claras de um programa subversivo” (IANNI, 1968, p.125).

Dessa forma, considerando essa disputa política entre as correntes, as autoras D’Araújo e Joffily (2019), explicam que as esquerdas ficaram paralisadas diante dos acontecimentos. Ocorreu uma série de prisões nesse momento inicial ao golpe, especialmente visados eram líderes sindicais e estudantis, intelectuais, professores, estudantes e organizadores dos movimentos católicos nas universidades e no campo. “A repressão avançava frente a uma sociedade acuada, surpresa ou aliviada. Os sentimentos eram variados (D’ARAÚJO & JOFFILY, 2019, p.21).

O primeiro Ato Institucional² foi emitido em 9 de abril de 1964, logo após o golpe que derrubou João Goulart da presidência, nele estava disposto a manutenção da Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e as alterações instituídas pelo grupo que realizou o golpe de Estado. Em vigor até 31 de janeiro de 1966, este ato estabeleceu que a eleição

² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm

presidencial e de seu vice seria realizada pelos membros do Congresso Nacional em sessão pública e por voto nominal. Dessa forma, em 11 de abril de 1964 foi eleito o General Humberto de Alencar Castello Branco, com o seu mandato até 31 de janeiro de 1966, estabelecido pelo AI-1. O ato ampliou os poderes do presidente da República, atribuindo a este o privilégio de decretar estado de sítio, nos casos previstos na constituição e prorrogá-lo por mais 30 dias; cabia somente ao presidente a criação de projetos de lei que criassem ou aumentasse a despesa pública e estipulava prazos pequenos para o Congresso Nacional apreciar emendas constitucionais e projetos de lei emitidos pelo presidente, sendo esses automaticamente aprovados.

A posse de Castello Branco, conforme explica Schwarcz e Starling, seria apenas início da transformação do sistema político que estava ocorrendo no país, servindo para legitimar as soluções arbitrárias que limitaram a competência dos demais poderes e criando as bases para a estrutura repressiva da ditadura. Esta mudança seria “moldada através da colaboração ativa entre militares e setores civis interessados em implantar um projeto de modernização impulsionado pela industrialização e pelo crescimento econômico, e sustentado por um formato abertamente ditatorial” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.655).

De acordo com Fausto (2006), Castello Branco tinha no plano político estabelecer uma democracia restringida e no plano econômico, modernizar o sistema econômico capitalista para reprimir a ameaça comunista, para isto seria necessário promover uma reforma do aparelho de Estado. Por conseguinte,

“a interferência na estrutura do Estado foi profunda. Exigiu a configuração de um arcabouço jurídico, a implantação de um modelo de desenvolvimento econômico, a montagem de um aparato de informação e repressão política, e a utilização da censura como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.655).

Juntamente com o primeiro Ato Institucional, foi determinada abertura do Inquérito Policial Militar (IPM) contra crimes militares e crimes contra o Estado e a ordem política e social. A Portaria n.º 1 de 14 de abril de 1964³, tinha o intuito de regulamentar o instrumento previsto no Ato Institucional para perseguir aliados do governo deposto e oponentes do novo regime, alegando a existência inequívoca de um clima subversivo, de caráter nitidamente comunista.

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/portar/1960-1969/portaria-1-14-abril-1964-378840-publicacaooriginal-1-csr.html>

Também foi criada a Comissão Geral de Investigação em 27 de abril de 1964 pelo Decreto n.º 53.897⁴, encarregada de regulamentar os artigos 7 e 10 do AI-1. Respectivamente se tratando, da suspensão por 6 meses das garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade e, da suspensão os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassação dos mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos.

Poucos meses após o golpe do Estado, o governo Castelo Branco suscitou grande descontentamento dentro das Forças Armadas, em particular do Exército. Com isto, uma nova corrente na corporação militar, propondo uma livrar-se dos setores mais progressistas, começam a crescer e reunir os defensores mais radicais da nova ordem. Essa corrente seria conhecida como a “linha dura”, esses defendiam fortemente a continuidade e prorrogação das medidas punitivas e, de acordo com cientista política Maria Helena Moreira Alves (2005), não se limitavam a expurgos em organismos políticos e burocráticos, mas crescia entre os militares a pressão para a uma repressão mais direta da população.

Em 27 de outubro de 1965 foi baixado o segundo Ato Institucional⁵ como o prazo de vigor até 15 de março de 1967, mantendo a Constituição de 1946, as Constituições Estaduais e suas respectivas emendas com alterações. Além de confirmar a eleição presidencial de forma indireta e nominal, como já estabelecido no AI-1, é importante citar alguns dos mais relevantes pontos do AI-2. Tais como, a autoridade do Presidente da República para decretar estado de sítio ou prorrogá-lo pelo prazo máximo de 180 dias, a fim de prevenir ou reprimir a subversão da ordem interna. Também suspendia as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, em caso de incompatibilidade com os “objetivos da Revolução”, podendo os titulares dessas garantias ser demitidos, removidos ou dispensados, posto em disponibilidade, aposentados, postos em reserva ou reformados.

O segundo Ato Institucional complementa o artigo que trata sobre a suspensão dos direitos políticos e a cassação de mandato previsto no ato precedente. Dessa forma, incluiu a interrupção do foro privilegiado, a suspensão do direito ao voto e de ser votado em eleições sindicais, proibição de atividade ou manifestação de natureza política. Quando fosse necessário preservar a ordem política e social, ainda previa a aplicação de liberdade vigiada, proibição de frequentar determinados lugares e domicílio determinado. Também era permitido

⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53897-27-abril-1964-394234-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm

ao Presidente decretar e fazer cumprir intervenção federal nos estados, a fim de assegurar a execução de lei federal e para prevenir ou reprimir a subversão da ordem. E, talvez o ponto mais relevante o ato, foram extintos todos os partidos políticos existentes e cancelados os respectivos registros, a partir disto a organização dos novos partidos deveriam seguir as exigências da Lei n.º 4.740 de julho de 1965,

“Os militares consideravam que o sistema multipartidário era um dos fatores responsáveis pelas crises políticas. Desse modo, deixaram de existir os partidos criados no fim do Estado Novo que, bem ou mal, exprimiam diferentes correntes da opinião pública. A legislação partidária forçou na prática a organização de apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que agrupava os partidários do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reunia a oposição. A maior parte dos políticos que se filiaram à Arena tinha pertencido à UDN e em número quase igual ao PSD; o MDB foi formado por figuras do PTB, vindo a seguir o PSD” (FAUSTO, 2006, p. 474; 475).

No início de 1966, foi editado o Ato Institucional 3⁶, instituindo eleição indireta com voto nominal para governadores e vice-governadores e determinando que os prefeitos das capitais dos estados seriam nomeados pelos governadores com o assentimento das respectivas assembleias legislativas. Essa medida ocorreu após os militares sofreram derrotas para os governos de Minas Gerais e Guanabara, bem como para a Prefeitura de São Paulo, nas eleições de 1965. Dessa forma, o AI-3 representou mais um importante passo na desmobilização do cenário político nacional, no qual as eleições indiretas nos estados diminuiriam ainda mais as vias de representação da vontade política popular.

Em 20 de outubro de 1966, o marechal Castelo Branco publicou o Ato complementar 23⁷ decretando recesso do Congresso Nacional por um mês e autorizando o presidente a legislar, a fim de conter grupos contrarrevolucionários que tinha se formado para tumultuar a paz pública. Dessa maneira, com o Congresso fechado, o governo podia concentrar todas as suas atenções nas próximas eleições para o Congresso e as assembleias estaduais. De acordo com Alves (2005), a vitória das eleições pela ARENA, partido conservador apoiador da “revolução”, o fechamento do congresso e o enfraquecimento da oposição, deu margem para formular uma nova Constituição.

Os responsáveis pela ditadura argumentaram sobre a necessidade de promulgar uma nova Constituição, considerando a defasagem da Constituição de 1946 decorrentes das diversas alterações que ela havia sofrido, inclusive com os Atos Institucionais anteriores e o

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-03-66.htm

⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969/atocomplementar-23-20-outubro-1966-364744-publicacaooriginal-1-pe.html>

próprio golpe militar de 1964. Dessa maneira, o Ato Institucional n.º 4⁸, baixado a 7 de dezembro de 1966, convocou o Congresso para uma sessão extraordinária, visando discutir e ratificar a Constituição. O ato estabelecia que o Congresso teria cerca de um mês para discutir, votar e promulgar o projeto. Isto deixou claro que não houve um processo amplo de elaboração de uma nova carta constitucional que nortearia a ação estatal brasileira, essa foi publicada em 24 de janeiro de 1967⁹, incorporando e tornando permanente os atos institucionais antecedentes.

Nos últimos dias de seu mandato, Castello Branco ainda aprovou em 13 de março de 1967 o Decreto-Lei n.º 314¹⁰, substituído posteriormente pelo Decreto-lei n.º 898 de 29 de setembro de 1969¹¹, que definia os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dava outras providências. A Lei de Segurança Nacional deixou evidente a lógica de combater os inimigos, uma vez que responsabilizava todas as pessoas físicas ou jurídicas pela segurança do país. Nas disposições preliminares do decreto, a segurança nacional é concebida como a garantia da conquista dos objetivos nacionais contra antagonismos externos e internos. Compreende: “medidas para a preservação às ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no âmbito interno do país”; “o emprego da propaganda, da contrapropaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, para influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais” e “o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação”.

O Marechal Arthur da Costa e Silva foi escolhido presidente por um colégio eleitoral em 3 de outubro de 1966, assumindo o cargo no dia 15 de março de 1967. De acordo com D’Araujo e Joffily (2019), o novo presidente, mais radical que seu antecessor, estava munido de uma série de instrumentos legais recém-criados para prosseguir a escalada autoritária, além disso, explica Fausto (2006), concentrava as esperanças da linha-dura e dos nacionalistas autoritários das Forças Armadas. Conhecido como “anos de chumbo” e “o ano que não

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm

¹¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>

terminou”, 1968 é considerado pelos historiadores como um dos períodos mais marcantes da ditadura militar, sendo marcado por dois eventos, a passeata dos cem mil e pelo Ato Institucional 5.

Sobre as manifestações populares deste contexto, os setores de oposição à ditadura que estavam dispersos, conforme explica Alves (2005), uniram-se nas grandes manifestações e passeatas de protesto em 1967 – 1968. Contando com a participação do movimento estudantil, trabalhadores e a frente ampla, que tinha como figuras centrais Juscelino Kubitschek, Carlos Lacerda e João Goulart. “Juntos, exerceram considerável pressão sobre o Estado, provocando um conflito interno sobre duas políticas alternativas: maior liberalização das diretrizes políticas, sociais e econômicas ou uma terceira e ainda mais ampla investida repressiva” (ALVES, 2005, p.141). Muitos trabalhadores e estudantes foram presos, torturados e assassinados pela polícia militar, tendo como símbolo desse momento o assassinato do estudante Edson Luís, em março de 1968.

As ações de violência e de repressão contra populares e estudantes, ficou conhecido na história como sexta-feira sangrenta com dezenas de feridos e mortos. Dessa forma, no dia 26 de junho de 1968 ocorreu no Rio de Janeiro a passeata dos 100 mil, essa passeata ocorreu em reação aos diversos casos de violência e repressão policial e “foi o ápice do movimento de oposição às arbitrariedades do regime militar. As bandeiras estudantis puxaram a passeata, mas também estiveram presentes questões afeitas ao campo das liberdades democráticas, como o fim da censura” (VILLA, 2014, p. 82).

Em resposta, o governo emite o quinto ato institucional em 13 de dezembro de 1968¹², documentos recentemente revelados indicam que o Ato Institucional n. “Ele foi preparado em resposta ao crescente apoio da classe média às manifestações estudantis e à militância dos trabalhadores” (ALVES, 2005, p.160). Dessa forma, considerava que atos subversivos de diversos setores políticos e culturais ameaçavam a nação, sendo necessário a adoção de medidas para a preservação da ordem, segurança, tranquilidade, desenvolvimento econômico e cultural, harmonia social e política do país. O AI-5 permitia que o Presidente da República decretasse o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, através de Ato Complementar, estando em estado de sítio ou não, só voltando a funcionar quando convocados pelo Presidente. O Executivo ficava autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

Municípios. Também era permitido ao Presidente intervir federalmente nos estados e municípios, sem a limitação prevista na Constituição. Suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Assim como suspendia a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Foi também promulgado o Ato Complementar n.º 38¹³ e declarado o recesso do Congresso por tempo indeterminado. Conforme explicam D’Araujo e Joffily (2019), o AI-5 foi considerado “o golpe dentro do golpe”, fazendo com que o país perdesse o que lhe restava de liberdades públicas e individuais. De acordo com Fausto (2006), a partir disso, se iniciou cassações de mandatos e perdas de direitos políticos, expurgos no funcionalismo, principalmente incluindo professores universitários e, estabeleceu práticas de censura aos meios de comunicação e a utilização de métodos de tortura.

Em agosto de 1969, Costa e Silva foi vítima de um derrame que o deixou paralisado, com isto, em uma reunião secreta, o Alto comando das forças armadas e os militares formaram uma junta militar e decidiram por não dar posse ao vice-presidente Pedro Aleixo. “Além de ser civil, Pedro Aleixo tinha o grave defeito de ter-se oposto ao AI-5. Desse modo, através de mais um Ato Institucional (AI-12, de 31 de agosto de 1969)¹⁴, os ministros Lira Tavares, do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha, e Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica, assumiram temporariamente o poder” (FAUSTO, 2006, p. 481). De acordo com Alves (2005), tal crise deu origem ao processo informal de transferência do poder, no qual um colegiado eleitoral composto por generais escolhia nas forças armadas os candidatos à presidência da república. Desta maneira que foi escolhido o General Emílio Garrastazu Médici para ocupar o cargo de presidente, entre 1969 e 1974, ficando marcado pelo ponto de vista das perseguições políticas e da censura, como um dos mais duros de todo o período do regime militar.

O governo Médici tem início em meio ao desenvolvimento dos aparelhos de repressão e do método de obtenção de informações por meio de torturas, fato que levou a muitas prisões. A violência do Estado após o ato institucional 5, de acordo com Mendonça e Fontes (2004), convenceu a amplos segmentos de que a ditadura só poderia ser derrubada pela força

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/acp/acp-38-68.htm

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/AIT/ait-12-69.htm

das armas, o que iniciou as práticas de guerrilha urbana e rural no Brasil, tendo como protagonistas, principalmente, militantes do movimento estudantil. Em consequência disto,

“O Estado reagiria imediata e violentamente em três vertentes: a) os Atos Institucionais 13 e 14, que complementaram a estruturação legal do aparelho repressivo pelo banimento de presos políticos e a instituição da pena de morte para a agora declarada “guerra subversiva”; b) a Lei de Segurança Nacional, que assegurou a aplicação prática da Doutrina de Segurança Nacional através do controle total dos meios de comunicação e da supressão das liberdades civis; e, finalmente, c) a Emenda Constitucional n.º 1, que anulou qualquer sobrevivência liberal da Constituição outorgada de 1967” (MENDONÇA & FONTES, 2004, p. 47; 48).

De acordo com Fausto (2006), o governo Médici não se limitou à repressão, mas também recorreu a forte propaganda ideológica disseminada pelos meios de comunicação. Nesse caso, a repressão tratava de eliminar os adversários do regime e a propaganda, através de acentuação do discurso nacionalista e desenvolvimentista, tinha como intuito de neutralizar a massa da população que tinha alguma esperança de prosperidade econômica. “A ideia de que estava em processo a construção de um “Brasil Potência” passou a constituir a base da propaganda do governo e o fundamento de sua legitimidade” (PRADO & EARP, 2019, p.264). “A tendência era condicionar, cada vez mais, a legitimidade do governo ao seu grau de eficiência na esfera econômica e financeira. A vigência do “milagre” entre 1968 e 1974 forneceu o suporte a este processo” (MENDONÇA & FONTES, 2004, p.49).

O “milagre brasileiro”, foi um período de rápido crescimento da economia brasileira, entre 1968 e 1973, no qual se verificou a ampliação do comércio mundial e do capital financeiro internacional. Conforme as autoras Mendonça e Fontes (2004), também pode ser considerado o período em que houve a garantia de lucros mirabolantes às empresas oligopolistas, nacionais e estrangeiras. Isso se explica, segundo a Economista Jennifer Hermann (2011), pela combinação da redução das taxas de inflação com a total eliminação dos déficits do balanço de pagamentos. “Essa façanha foi tornada possível por dois grupos de fatores: de um lado, atuaram algumas condições econômicas e políticas favoráveis e, de outro, a habilidade do governo no aproveitamento das oportunidades que essa conjuntura oferecia” (HERMANN, 2011, p.69).

No entanto, o desenvolvimento do período beneficiou desigualmente a sociedade brasileira, além do crescimento dos setores produtivos, sobretudo aqueles ligados à expansão econômica. Também foram beneficiados segmentos de classe média de maior renda, produzindo forte concentração de renda e desigualdade social, o que, por consequência, aumentou a inquietação, a mobilização e o confronto político e social.

Quadro 1- Síntese dos Governos brasileiro de 1956 - 1972

P O P U L I S M O	Juscelino Kubitschek (1956-1961)	Jânio Quadros (jan-ago 1961)	João Goulart (1961-1964)
	<p style="text-align: center;">Slogan “50 anos em 5” Plano de Metas Abertura para multinacionais</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Desenvolvimento nacional pela industrialização Integração Nacional</p> <p style="text-align: center;">Marcas Rodoviarismo Construção de Brasília</p>	<p style="text-align: center;">Slogan “Varrer a corrupção” Moralismo político Política econômica conservadora herdou problemas econômicos da gestão de JK</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Combate à inflação</p> <p style="text-align: center;">Marcas Políticas interna polêmica Reaproximação diplomática com países socialista Renúncia</p>	<p style="text-align: center;">Assumiu a presidência após renúncia Governo Parlamentar: poderes reduzidos Plebiscito pelo presidencialismo 1963</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Reforma de bases (descontentamento de setores conservadores) Plano Trienal</p> <p style="text-align: center;">Marcas Instabilidade política “ameaça comunista”</p>
GOLPE MILITAR	FATORES CULMINANTES		
	<p style="text-align: center;">Comício da Central Atos para pressionar o congresso para a aprovação da reforma de bases</p> <p style="text-align: center;">X Marcha da Família com Deus pela liberdade Conservadores em prol da intervenção das forças armadas</p>	<p style="text-align: center;">Revolta dos Marinheiros Jango mandou libertar os marinheiros que realizaram resistência diante da prisão dos dirigentes da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil.</p> <p style="text-align: center;">A rebelião e a posterior anistia fortaleceram os setores golpistas das Forças Armadas e contribuiu para o isolamento de Jango.</p>	<p style="text-align: center;">Levante Militar 31 de março de 1964: Tropas militares foram enviadas em direção ao Rio para tentar tomar o Ministério da Guerra e depor Goulart.</p> <p style="text-align: center;">2 de abril, o cargo da presidência é declarado vago pelo presidente do senado.</p>
D I T A D U R A M I L I T A R	Castelo Branco (1964-1967)	Costa e Silva (1967-1969)	Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)
	<p style="text-align: center;">Objetivos estabelecer democracia restringida modernizar o sistema econômico capitalista reprimir a ameaça comunista</p> <p style="text-align: center;">AI-1 (1964) Cassou mandatos e perseguiu opositores</p> <p style="text-align: center;">AI-2 (1965) eleições indiretas e bipartidarismo - ARENA e MDB</p> <p style="text-align: center;">AI-3 e AI-4 (1966) Eleições indiretas para governadores e prefeitos e fechou o congresso</p>	<p style="text-align: center;">AI-5 (1968) Prisão de opositores sem abertura de processo controle dos meios de comunicação fim do habeas-corpus</p> <p style="text-align: center;">Marcas “Anos de chumbo” “O ano que não terminou” Passeata dos cem mil - manifestações populares em oposição à ditadura. Violência e Repressão contra populares e estudantes.</p>	<p style="text-align: center;">“Brasil: ame-o ou deixe-o!”</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Construção do “Brasil Potência” Milagre econômico: modernização e industrialização</p> <p style="text-align: center;">Marcas Propaganda Ideológica pelos meios de comunicação Ufanismo: acentuação do discurso nacionalista DOI-CODI: Centro de investigação e repressão.</p>

Fonte: LOPES, 2023.

A partir dos autores, apresentamos um breve panorama do contexto histórico e político de meados da década de 1950 a 1972. Verificamos, neste recorte, a transição de um período democrático-populista, com sua ideologia nacional-desenvolvimentista, para um período ditatorial-repressivo, marcado pelo controle e pela censura de pensamentos e grupos que não compartilhavam do mesmo projeto de nação. A seguir, dentro desse contexto apresentado, analisaremos como a educação e as políticas educacionais atuaram para contribuir e consolidar o projeto ideológico do Estado.

1.2 A educação brasileira e seu papel como aparelho ideológico do Estado

A escola, para além da convivência em seu núcleo familiar, é a primeira Instituição formal onde a criança possui contato e, na qual, permanece a maior parte dos seus dias e anos. Nela tem em vista alcançar a formação do conhecimento e estabelecer as relações na sociedade na qual está inserida, sendo a partir da escola que a criança estabelece o primeiro contato com sujeitos fora de seu âmbito familiar. Através da organização sistemática da experiência, da vida prática, da infância e da juventude, Mariano Fernández Enguita (1989) explica que a escola também é responsável por modelar o comportamento, o caráter e a relação do sujeito com o seu próprio corpo e as relações que desenvolve com o outro. No entanto, “apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem” (ENGUITA, 1989, p. 158).

Baseado no poder disciplinar elaborado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), a autora Neide Valones e o autor José Neto (2004) explicam que a Escola vigia e normaliza os saberes, o tempo, o espaço e o movimento dos discentes e docentes. Atuando por meio de dispositivos disciplinares, moldando os sujeitos para dar conta das complexas relações sociais. O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma docilidade e utilidade ideal ao mundo capitalista. Para Foucault (1987), o indivíduo é uma existência produzida por essa forma de poder denominada de disciplina. A escola, assim como outros espaços na sociedade, desempenha papel principal na reprodução social e, nos mostra, segundo Valones e Neto (2004), a força do micropoder que perpassa os

intervalos e os instantes do cotidiano sob a forma de disciplinarização de corpos e mentes dos sujeitos que passam por essas instituições. “Lembramos, a partir dos estudos foucaultianos, que no espaço escolar vive-se um cotidiano cuja relação de poder sobre os indivíduos e o uso de procedimentos de controle são muito parecidos com o dos sistemas penitenciários, nos presídios” (VALONES & NETO, 2004, p.8).

Concordamos com Priscila Cruz e Silvane de Freitas (2011) na concepção de que nas escolas o controle disciplinar é mantido e exercitado. O “jogo de premiações ao bom aluno disciplinado tem dois efeitos, que são distribuir os estudantes conforme suas habilidades e seu comportamento e exercer sobre os alunos o mesmo modelo, para que todos sejam dóceis e úteis” (p.41). Em crítica à face oculta da Escola, Enguita (1989) explica que esta exerce um duplo papel: a concepção da escola como a principal via dos sujeitos melhorarem sua posição na sociedade, onde por meio do acesso à instituição e de exigências educacionais, é possível que o sujeito possa lutar por outro status social. Isto é, “a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas” (ENGUITA, 1989, p.192). Dessa forma, cerceia as condições da ação coletiva, inserindo os indivíduos na sociedade como elementos atomizados, isolados e com interesses contrapostos. O outro papel da escola “contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal” (ENGUITA, 1989, p.193). A partir disso, o autor explica que a escola produz e reproduz a estratificação social, através da diferenciação de seu público e distribuindo os alunos em diferentes estratos escolares, “Contribui assim, também para reproduzir geracionalmente a pertinência social dos indivíduos, isto é, a converter a origem social em destino social” (p.214).

“[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Althusser (1980) aponta a escola como um dos mais importantes Aparelhos Ideológicos do Estado, uma vez que transmitem saberes práticos predominantemente por meio da ideologia, assegurando a reprodução das condições de produção. Segundo o autor, ao mesmo tempo, em que se ensinam saberes e técnicas, é reproduzido a estrutura social e a divisão do trabalho, isto é, a Escola modela os sujeitos para os papéis que estes irão exercer na sociedade, seja como operário ou capitalista; obedecendo ou mandando, ou seja, é preciso

haver uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida com o intuito de perpetuar o domínio da classe hegemônica.

O autor ainda explica que todos os Aparelhos Ideológicos de Estado atuam para a reprodução das relações de exploração capitalista, no qual, a Escola desempenha um papel dominante, pois esta atua de maneira silenciosa. Os sujeitos são intencionalmente moldados pela disciplina, que, na escola, manifesta-se como reflexo das demandas sociais externas. Nesse âmbito, a disciplina não é exercida somente por intermédio das regras sobre o comportamento dos corpos, mas também se faz presente no interior dos currículos escolares, diluídas nos conteúdos transmitidos aos estudantes. Dessa forma, torna-se necessário apresentar as políticas educacionais brasileiras durante o período JK ao período ditatorial de Médici, uma vez que, baseados nas formulações de Althusser e Foucault, acreditamos que a educação atuou como aliada na construção do projeto ideológico do Estado brasileiro.

Nos anos finais da década de 1950, no período JK, impera a ideologia desenvolvimentista no qual era preciso, dentro dessa lógica, industrializar o Brasil e desenvolver a sua economia. Considerando o que aponta Marcus Vinícius da Cunha (2002), “No plano das nações e das regiões, a ideologia do desenvolvimentismo constata a diferença entre ricas e pobres, mais ou menos adiantadas, porém, no âmbito social, parece não reconhecer grupos ou classes sociais com diferentes características” (CUNHA, 2002, p. 130; 131). O autor explica que essas diferenças, na ideologia desenvolvimentista, não estavam limitadas pela classe social, sendo possível superá-las mediante o trabalho. “O futuro grandioso que aguardava o Brasil dependia do esforço imediato dos seus filhos, da sua capacidade de suportar e vencer as dificuldades daquele momento com muita dedicação ao trabalho. Assim, quando a prosperidade fosse atingida, os seus frutos beneficiariam a todos” (BARBOSA, 2006, p. 33).

A autora Miriam Cardoso (1977) nos mostra que nesse ideário há uma crença que o desenvolvimento uniria todos os povos da pátria, no qual, cada indivíduo teria o seu papel nesse processo. Para ela, o desenvolvimentismo possui duas funções, “preservar a ordem, ao mesmo tempo em que, representando os objetivos e os interesses das forças sociais emergentes e em ascensão - a fração de classe dominante que está implantando a sua hegemonia - os propõe como objetivos e interesses de toda a coletividade” (CARDOSO, 1977, p. 414). Tal ideologia desenvolvimentista, de acordo com Cunha (2002) é nitidamente conservadora, prezando a ordem acima de quaisquer outros requisitos.

Um dos pilares do plano de metas, a educação, aparece como uma aliada à ideologia desenvolvimentista, tendo como função preparar os sujeitos para atender a demanda de mão-de-obra no país. Assim como, “estaria presente a idéia de que as transformações industriais em curso vão colocando necessidades e que o sistema de ensino deve ir sofrendo alterações para atendê-las” (CUNHA, 2002, p.132). O papel da profissionalização não cabia somente ao ensino secundário, mas deveria desde o primário ter de se obrigar a educar para o trabalho, colocando a escola a serviço do mercado de trabalho.

Portanto, conforme explica Cardoso (1977), era preciso tornar o ensino “prático”, dedicando especial atenção à formação de quadros técnicos que suprissem as demandas do desenvolvimento causadas pela aceleração da industrialização. Essa associação aparece fortemente no Relatório Quinquenal do Ministério da Educação e Cultura de 1956 - 1960, estudado por Marlon Bruno Nascimento de Moraes (2020) em sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp-SP. De acordo com Moraes (2020), o relatório é repleto pelo ideário nacional-desenvolvimentista, no qual é possível apontar a falta de uma educação adequada como o principal obstáculo ao desenvolvimento do Brasil. Sendo, com isto, necessário considerar a prioridade em se investir na educação a fim de elevar a população ao mesmo nível da política de desenvolvimento. “A reforma educacional proposta tinha como objetivo tornar o ensino mais prático, abandonando o tradicionalismo, e aproximando a educação das demandas do capitalismo” (MORAIS, 2020, p.49).

Tendo em vista que se buscava uma educação para o desenvolvimento, foi constituída em março de 1957 a Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento. Nela o MEC analisava as deficiências quantitativas e qualitativas do ensino, indicava as metas a serem realizadas e indicava recomendações para o aperfeiçoamento do sistema de ensino brasileiro. Visava-se com isto a criação de metas para a educação, tais como: adoção de regime mais flexível de promoções; extensão da escolaridade para 6 anos nas áreas urbanas e 4 anos nas zonas rurais; criar uma Companhia de erradicação do analfabetismo, reforma do ensino – secundário, industrial, comercial e agrícola – para adotar currículos flexíveis e adaptados às condições do país em desenvolvimento; expansão da rede escolar com maior ênfase ao desenvolvimento do ensino profissional; instituição do regime de dedicação integral dos professores e de frequência obrigatória dos alunos nos cursos superiores; reforma do ensino superior, visando à organização dos cursos com finalidades objetivas, em função das diversificadas necessidades locais e entre outras.

O Manifesto dos Educadores de 1959 também é um marco para a Educação no contexto analisado. Dava sequência ao Movimento Escola Nova da década de 1930, considerado por educadores e intelectuais como um marco para o projeto de renovação educacional e como um elemento que conseguiria integrar as instituições de ensino, a sociedade e seus diferentes grupos sociais. Guiados a partir do ideal de uma escola democrática, pública, obrigatória e igual para todos. Além disso, de acordo com Xavier (2004), o manifesto tinha como finalidade fundar uma sociedade civilizada, que fosse desenvolvida econômica e materialmente, unificada em torno da consciência de sua própria nacionalidade. Apoiado em uma educação democrática, teria como papel difundir uma nova forma de organização da sociedade que, segundo a autora, procurava consolidar a imagem de um grupo coeso, unido sob um código comum e com um mesmo ideal, isto é, a construção de uma nação democrática.

Partindo de um mesmo ideal, o Manifesto dos Educadores foi elaborado durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) no Congresso Nacional, que já vinha sendo discutida desde 1946 a favor do ensino público obrigatório gratuito e laico. A escola pública estava sob ataques daqueles que defendiam o financiamento público para instituições de ensino particulares. O auge do acirramento, de acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012), ocorre quando o deputado Carlos Lacerda, se apresentou em defesa da iniciativa privada e considerava competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares. A autora ainda aborda o grupo dos religiosos católicos, responsáveis pela maioria das escolas particulares, estes também se opunham ao monopólio do Estado sobre a Educação, defendiam a liberdade de escolha das famílias para melhor educar seus filhos, além de criticar o tema republicano da laicidade do ensino.

Contra esta tendência reacionária, Aranha (2012) aponta que os pioneiros da Escola Nova posicionaram-se dando início à Campanha de Defesa da Escola Pública, no qual 189 educadores assinaram um novo manifesto, o Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados em 1959. Seus signatários, conforme explica a autora, defendiam os mesmos posicionamentos pedagógicos do movimento pioneiro, no entanto, esclarecem admitirem a existência das redes pública e privada de ensino, mas que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação pública. Além disso, o documento apresenta críticas sobre a má organização do ensino, a decadência da infraestrutura das edificações e instalações escolares,

além de criticar a queda da qualidade do ensino secundário, críticas sobre má formação dos professores primários e entre outras.

No final da década de 1950, 50% da população do país ainda eram analfabetos e, para uma população em idade escolar (7 a 14 anos) de cerca de 12 milhões de crianças, apenas menos da metade (5.728.000) frequentava as escolas primárias, sendo que a maioria estava na primeira série, tentando aprender a ler e escrever. Diante disso, o panorama do ensino público não era de encorajar, reconheciam os educadores que assinavam o novo manifesto. O autor Sanfelice aponta que,

“o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da sua inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial” (SANFELICE, 2007, p.551)

O manifesto ainda defendia que a educação pública tinha que ser reestruturada a fim de contribuir para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico e, o aparelhamento educacional deveria submeter-se a essas influências para se adaptar à realidade econômica. Ainda é abordado no manifesto que, na era tecnológica, o ensino teria que ser um campo de experiência, renovação e evolução, homem e o seu universo, para poderem se servir de todos os recursos e instrumentos que a civilização atual lhes disponibiliza. Sobre isso, Sanfelice (2007) aponta que os Manifestos “continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial” (p.554; 555).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que seria aprovada apenas em 1961 pelo presidente João Goulart, propôs como principal objetivo da educação compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e da comunidade; fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional e preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. Além disso, previa que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, abrangendo curso ginásial (duração de 4 anos) e o colegial (duração de no mínimo 3 anos), e abrangeria também cursos secundários, técnicos (abrangendo industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

O texto da Lei n.º 4.024/61¹⁵ garantiu à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria dar a seus filhos e estabeleceu que o ensino fosse obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Além de instituir a cooperação financeira tanto da União como dos Estados e Municípios, que passariam a financiar, com recursos públicos, a iniciativa privada em matéria de ensino. Segundo Aranha (2012), quando a Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada. Do tempo que se levou da redação, alterações e publicações da lei, o país passou a ter exigências diferentes decorrentes da industrialização e, embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses. Distanciada do presente, a legislação de diretrizes e bases torna-se alheia aos problemas educacionais. Nela não se encontra nenhuma norma ou princípio de orientação que integre as concepções pedagógicas a uma filosofia democrática da educação.

A política educacional, de acordo com Otaiza Oliveira Romanelli (1986), se comportou segundo os valores e concepções vigentes do antigo regime, ignorando as exigências da educação popular e sua importância para resolver o atraso cultural e a dependência econômica; continuou a propagar tipos de escolas que não mais atendiam a realidade educacional do país; abandono, degradação e negligência do ensino elementar comum; combate ao analfabetismo por qualquer meio ao invés de solucionar o problema da má qualidade e distribuição do ensino elementar comum e, alimentação de concepções anacrônicas que interferiram negativamente no uso e realização de uma política educacional consolidada. Devido a isto, a autora explica que se manteve uma situação de defasagem profunda entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social.

De acordo com Maria Dilonê Pizzato (2001), a partir da sanção da lei se concretizou o perfil liberal do sistema educacional brasileiro atendendo às exigências do capitalismo. Conforme explica a autora, tais ideais liberais baseados em progresso individual e social por meio da escola, mostrou a fragilidade da elite política progressista mediante aos altos índices de analfabetismo que demonstravam o atraso do país.

“O paradigma capitalista da escola ou um modelo universal não se realiza no Brasil porque as condições postas na periferia do sistema não são as mesmas que nos países hegemônicos. Na medida em que a produção burguesa foi se instalando e não solucionando os problemas de pobreza/riqueza, o liberalismo “coloca a culpa” na escola. A escola, mais que qualquer outra política social, é responsabilizada pelo fracasso da sociedade. Ela é responsabilizada pelo não desenvolvimento da sociedade. Percebe-se que as iniciativas de expandir as oportunidades educacionais

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

ou reformar instituições são mais fáceis do que promover uma distribuição de renda e de poder, que são a verdadeira causa da miséria e do não desenvolvimento da sociedade” (PIZZATO, 2001, p.104).

Conforme explica Romanelli (1986), o desenvolvimento no Brasil caminhava para a expansão do capitalismo industrial, enquanto a educação continuava a se estruturar na mentalidade pré-capitalista. Essa manutenção do atraso da escola em relação à economia e a sociedade, segundo a autora, é decorrente da forma como estava organizado o poder e servia aos interesses dos grupos nele representados.

A primeira metade da década de 1960, de acordo com Aranha (2012), foi palco de profunda efervescência ideológica com participação efetiva de movimentos sociais em prol da educação e cultura popular, sendo uma das possíveis explicações para o crescimento da educação oficial no período exposto. Tais movimentos eram empenhados em definir uma identidade nacional, assim como na luta pela alfabetização, enriquecimento cultural e conscientização política do povo. Para Sérgio Abranches (1982), a capacidade de mobilização política verificada nas décadas de 1960 e 1970 foi decorrente do aumento da capacidade de organização e sindicalização da classe assalariada relacionada com o tipo de industrialização que adquiriu impulso no Brasil. Esta exigia qualificação profissional, promoveu a urbanização e a ampliação do acesso popular a diferentes cursos profissionalizantes e até mesmo a cursos superiores. Dessa forma, com o crescimento da educação formal e da politização, os trabalhadores alcançaram um percentual considerável de educados e politizados, levando a um natural aumento da capacidade operária de organização e mobilização.

Os movimentos populares encabeçam grandes campanhas de promoção de educação e cultura popular, protagonizadas por intelectuais, políticos e estudantes preocupados com a promoção política das massas, na perspectiva da tomada de consciência sobre a problemática brasileira. De acordo com Paiva (2015), era necessário desenvolver métodos pedagógicos combinando alfabetização e educação de base adaptadas à realidade social e cultural dos povos, buscando preservar e difundir a cultura popular e conscientizar a população sobre as condições socioeconômicas e políticas do país. Segue abaixo quadro com os principais movimentos populares na década de 1960 e seus objetivos para com a educação:

Quadro 2- Movimentos Populares pela Educação

Nome	Histórico	Objetivos educacionais	Locais de Atuação
Centro Popular de Cultura - CPC	Órgão Cultural da UNE Criado em dezembro de 1961 Reunia artistas, líderes estudantis e intelectuais.	Educação Revolucionária das massas; desenvolver campanha de alfabetização; eliminar o analfabetismo; unir o estudante ao povo.	Rio de Janeiro e outros estados brasileiros.
Movimento Educação de Base – MEB	Criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB; Ligado diretamente a Igreja Católica com apoio do Governo Federal.	educação de base por meio de escolas radiofônicas; Desenvolver conscientização e o resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos; atuar criticamente desenvolvendo programas ao lado de comunistas e socialistas.	Teve transmissão inicial em Natal - RN e posteriormente expandiu para outros estados.
Movimentos de Cultura Popular – MCP	Criado em 1960 em Recife - PE Papel fundamental de Paulo Freire O método utilizado por Paulo Freire foi difundido para todo o país	Desenvolver educação genuinamente brasileira; construir uma sociedade voltada para a mudança social; diminuir o analfabetismo; conhecimentos baseados no contexto da cultura em que estavam inseridos os alunos.	Recife-PE Escolas radiofônicas A partir de 1963, nos estados do Amazonas e da Guanabara desenvolveram-se também movimentos de cultura popular.

Fonte: LOPES, 2023.

De acordo com Aranha (2012), golpe militar de 1964 desativou esses movimentos de conscientização popular, por considerá-los subversivos, e penalizou seus líderes, como Paulo Freire, que foi mandado para exílio na Bolívia, permanecendo somente o MEB, mas com controle de suas atividades e mudança de orientação ideológica. É preciso considerar, portanto, o contexto reacionário conservador de 1964, a partir disso, Pizzato (2001) aponta que as legislações educacionais passaram por um processo de tecnificação e expansão controlada que desestabilizou grande parte das resistências nacionalistas e populares. Dessa forma, o golpe militar “sufoca a voz dos movimentos de educação popular e do povo brasileiro e reorienta os objetivos da acumulação acelerada, da modernização tecnológica e de baixos níveis de investimento social.” (PIZZATO, 2001, p.119).

O governo interferiu diretamente no sistema de ensino nacional, por meio dos acordos com Ministério da Educação e Cultura -United States Agency for International Development - MEC-USAID e por meio de adequações da LDB. Uma dessas interferências consiste na

Reforma do Ensino Superior com a Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968¹⁶, sancionada por Costa e Silva, fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dava outras providências. As autoras Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012), explicam que a reforma universitária foi inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana e, se adequou às demandas do contexto de repressão política pelo qual o Brasil estava situado. Aborda ainda que, de um lado, a reforma instituiu o modelo da eficiência e produtividade pautada na produção do conhecimento e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas. Destaca-se nessa reforma a pesquisa como objetivo indissociável do ensino superior, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário, ministrado em Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Os cursos de graduação eram compostos de um ciclo básico, visando recuperar as insuficiências na formação dos alunos notadas no vestibular, orientar para a escolha da carreira e realizar estudos básicos para ciclos posteriores. Compunha-se também de um ciclo profissional, composto por sua vez de cursos de curta e longa duração.

Com a reforma universitária foi regulamentada a extinção da cátedra, isto, na prática, se deu pelo enquadramento dos professores catedráticos em cargo efetivo de Professores do Ensino Superior, sendo regidos pelos Estatutos e Regimentos das instituições que atuavam, conforme estabelecido pela Decreto Lei n.º 4.495 de 25 de novembro de 1964¹⁷. Outras medidas inseridas pela reforma universitária foi a unificação do vestibular e aglutinação das faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, visando sua maior eficácia e produtividade. Essa reestruturação, conforme explica Aranha (2012), tinha como função racionalizar e modernizar o ensino superior.

No entanto, essa modernização também visava o controle, como, por exemplo, a instituição da matrícula por disciplina e do sistema de créditos, que representou a dissolução de grupos de estudantes da universidade. Antes reunidos em uma turma, tiveram sua interação rompida pelo novo sistema, o que acarretou atenuação política dos movimentos estudantis nas universidades. A autora também aponta que a nomeação de reitores e diretores dispensava a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário. O que também fazia parte da estratégia de controle da ditadura, provocando na perda da autonomia das universidades, na

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm

¹⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14495.htm

fragmentação da universidade em departamentos e instaurando a burocracia no ensino superior.

Ligada a esse projeto de modernização educacional, outra legislação importante é a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971¹⁸, que reformulou o ensino primário e médio. O ensino de 1º grau (ensino primário) e de 2º grau (ensino médio) teria por objetivo geral proporcionar ao educando formação para o desenvolvimento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Aqui fica evidente o caráter tecnicista desta reforma, no qual a preparação para o trabalho é elemento fundamental para a formação integral do aluno, portanto obrigatória tanto para o ensino primário quanto para o ensino médio. Era ainda obrigatória o ensino da Educação Moral e Cívica, disciplina que “além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado” (BITTAR & BITTAR, 2012, p.163). Aranha (2012) também aponta a questão da imposição da ideologia da ditadura pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerceu função de diminuir o senso crítico e a consciência política.

Com a reforma, o ensino médio passa a ter caráter profissionalizante, o que segundo com Bittar e Bittar (2012) diminuiu a demanda pelo ensino superior e acabou com o caráter formativo e humanísticos do ensino médio para fornecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar na universidade. Aranha (2012) aborda que a profissionalização não se realizou devido à falta de professores especializados e a falta de infraestrutura adequada nas escolas para os diferentes cursos profissionalizantes. Isto acarretou a formação de uma reserva de mão de obra desqualificada e barata, o que, segundo a autora, fez com que se mantivesse a relação de dependência para com o países desenvolvidos. Além disso, se manteve a perpetuação das desigualdades sociais, tendo em vista que os alunos de classe média passaram a procurar escolas particulares para ingresso nas universidades, enquanto a população de classe baixa continuou no ensino público que não possuía investimentos.

A reforma universitária, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, em conjunto com a reformulação dos ensinos primários e médios, deu vida ao projeto tecnicista do governo militar. Demerval Saviani afirma (2008) que buscou-se planejar a

¹⁸ Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>

educação e dotá-la de uma organização racional, para isto era preciso mecanizar o processo a fim de minimizar a interferência subjetiva que colocava à risca a eficácia da aprendizagem. De acordo com o autor, para isto, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Desta forma, procuram-se formar indivíduos habilitados a exercerem funções práticas para suprir as deficiências do mercado de trabalho. O projeto de uma sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a realidade da escola pública brasileira, uma vez que para atingir a fase do “Brasil potência” veiculado nos slogans da ditadura, era necessário garantir o mínimo de escolaridade para que isto fosse possível.

A educação, dessa forma, aparece como uma aliada à tal ideologia, tendo como função preparar os sujeitos para atender a demanda de mão-de-obra no país. Era preciso, portanto, tornar o ensino mais prático, abandonando o tradicionalismo e aproximar a educação das demandas do capitalismo, isto é, uma educação para o desenvolvimento. Dotada de uma perspectiva liberal, a educação conseguiria integrar as instituições de ensino, a sociedade e seus diferentes grupos sociais, a partir do ideal de uma escola democrática, pública, obrigatória e igual para todos. Para isto, deveria ser reestruturada a fim de contribuir para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A tendência mais crítica da educação, a partir da educação popular encabeçada pelos movimentos populares, empenhados em definir uma identidade nacional, assim como na luta pela alfabetização, enriquecimento cultural e conscientização política do povo, logo foram sufocados pelo regime militar, que considerava tais movimentos como subversivos.

O regime militar pretendia a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica, sendo, desta maneira, a educação concebida como um bem de consumo com função de maximizar a produtividade da economia brasileira, a partir da formação de mão de obra. Dessa forma, a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário, acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, aplicando uma perspectiva tecnicista no ensino, perspectiva esta que conduzia a produção de um saber utilitário, fragmentado e desprovido de sentido para o homem.

Quadro 3 - Síntese dos Marcos Educacionais durante 1956-1972

P O P U L I S M O	EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO			
	<u>Educar para o trabalho</u> A educação tinha como função preparar os sujeitos para atender a demanda de mão-de-obra do país.			
	Marcos Educacionais			
	Relatório Quinquenal do MEC 1956-1960 Elevar a população ao mesmo nível da política de desenvolvimento. Aproximar a educação para as demandas do capitalismo.	Manifesto dos educadores de 1959 Deu sequência ao Movimento Escola Nova da década de 1930. Defesa da educação pública, gratuita e laica. A educação deveria contribuir para o progresso técnico e científico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico.	LDB/1961 Concretizou o perfil liberal do sistema educacional brasileiro. Educação atendendo às exigências capitalistas Pautada no progresso individual e social.	Movimentos Populares e as Campanhas de Alfabetização Alfabetização e educação de base adaptadas à realidade social e cultura dos sujeitos, buscando preservar e difundir a cultura popular e conscientizar a população sobre as condições socioeconômicas e políticas do país Movimentos silenciados pela ditadura militar.
D I T A D U R A M I L I T A R	TECNICISMO			
	Adaptação do ensino à concepção taylorista; A escola deveria privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro.			
	Marcos Educacionais			
	Reforma do Ensino Superior - Lei nº 5.540/68 Inspirada no modelo norte-americano. Instituiu o modelo de eficiência, produtividade e controle das atividades acadêmicas. Extinção da cátedra e instituição do sistema de créditos e matrícula por disciplina.		Reformulação do Ensino primário e Ensino Médio - Lei nº 5.692/71 Buscava a formação para a autorrealização e qualificação para o trabalho. Ensino médio de caráter profissionalizante. Enfraquecimento do caráter formativo e humanístico.	

Fonte: LOPES, 2023.

1.3 O ensino de Geografia e seu papel no projeto ideológico do Estado

O ensino de Geografia, durante a década de 1950 até 1960, passa por poucas mudanças, sendo orientado pelas reformas e ideais decorrentes das décadas de 1930 e 1940. Como primeiro apontamento, o ensino de Geografia continuava sendo norteado pelas Leis orgânicas da Reforma Capanema de 1942, pronunciada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, criada durante o Estado Novo, período da ditadura de Vargas (1937 - 1945) e apresentava forte discurso ideológico com a proposta de educar para a pátria. Pizzato (2001) aponta que esse “educar para pátria” ainda serviu para distanciar a educação dos princípios escolanovistas de “educar para a sociedade”. De acordo com Bittar e Bittar (2012), essa reforma estabeleceu o ensino técnico profissional e manteve o caráter elitista do ensino secundário.

Sendo assim, de acordo com o artigo 1 do decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942¹⁹, o ensino secundário teria como finalidade formar a personalidade integral dos adolescentes; acentuar a formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; preparar intelectualmente e servir de base a estudos mais elevados. A fim de atender a isto, a reforma previa que o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos: o curso ginásial com duração de quatro anos e, o ciclo dividido em dois cursos, sendo o curso clássico e o curso científico, ambos com três anos de duração. A Geografia aparece como disciplina obrigatória no curso ginásial, sendo ensinada na 1ª e na 2ª série Geografia geral e, na 3ª e 4ª série, Geografia do Brasil. Já nos cursos clássicos e científicos verifica-se uma repetição do currículo de Geografia do ginásio, a Geografia é ensinada nas 1ª e 2ª como Geografia Geral e na 3ª série é ensinada a Geografia do Brasil.

A Geografia escolar estava totalmente ligada à ideologia nacionalista, isso pode ser verificado no capítulo VII da reforma quando se refere ao ensino da Educação Moral e Cívica. Ficava definido que “deveria ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade, o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (BRASIL, 1942). Para que isto fosse possível, a reforma definia que nos estudos históricos e geográficos no ensino de história geral e de Geografia geral, deveriam ser postas em evidência as correlações de uma e outra, e o mesmo deveria ser feito com a história

¹⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

do Brasil e a Geografia do Brasil. A reforma também previa a inclusão da educação moral e cívica nas disciplinas de História e Geografia do Brasil nos cursos clássicos e científicos. Para Pinheiro (2003), a reforma adotada não promoveu mudanças significativas nos programas de ensino de Geografia que, de acordo com o autor, os conteúdos continuavam extensos, obrigando os alunos a memorizarem dados e fatos geográficos.

É importante ressaltar que durante a década de 1950 também vigorava a concepção de uma Geografia moderna, introduzida no Brasil principalmente por Delgado de Carvalho, que criticava como a Geografia era ensinada no Brasil desde a década de 1920. “Esta Geografia escolar moderna vai perdurar até os anos de 1970, quando se instituiu no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista” (ALBUQUERQUE, 2011, p.24). De acordo com ROCHA (2000b), a memorização de nomenclaturas e acidentes geográficos consistia na principal característica da Geografia em sala de aula, cabendo aos professores a função de verificar se o aluno conseguiu guardar na memória o conteúdo transmitido. Com intuito de contrapor a Geografia que estava sendo ensinada, Delgado de Carvalho propôs um conhecimento mais científico da Geografia. Nele, o meio em que vive o aluno se tornava o assunto principal de estudo, enquanto o estudo sobre outras regiões deveriam ser consideradas informações a mais e com um intuito comparativo.

Maria Adailza Martins de Albuquerque (2011), ao analisar as contribuições de Delgado de Carvalho, aliado ao movimento escolanovista, para o autor o ensino primário tinha como finalidade estabelecer de forma clara e permanente as relações do homem com a terra. Já no ensino secundário, o autor buscava uma aproximação da Geografia com o saber científico e os saberes produzidos fora da escola. De acordo com Pinheiro (2003), Delgado de Carvalho ainda defendia o ensino da Geografia Pátria como ponto de partida para o estudo de outros lugares do mundo. Suas produções estavam alinhadas com o pensamento da elite intelectual da época, que buscavam difundir os valores pátrios nas novas gerações e em amplos setores da sociedade. Além disso, segundo o autor, nos trabalhos de Delgado valorizou-se mais o estudo das características naturais, deixando a sociedade em segundo plano como objeto de estudo da Geografia.

Também podemos citar a importância de Aroldo de Azevedo para o pensamento moderno no ensino de Geografia, de acordo com Rui Ribeiro de Campos (2000), Azevedo teve papel fundamental na Geografia Brasileira e influenciou a formação dos professores e alunos. Devido ao seu monopólio na produção de livros didáticos, tendo os seus livros

adotados em todo âmbito das escolas e pelo magistério nacional. “Entre 1934 e 1974, publicou 30 livros didáticos de Geografia, sendo 23 para o antigo ginásial, 05 para o colegial, 01 para o primário e 01 para o curso de admissão ao ginásio” (CAMPOS, 2000, p.57).

Nos livros didáticos de Ensino Médio havia um grande distanciamento entre o conteúdo e a realidade do aluno, enfatizando mais os aspectos científicos. Isto tornava o ensino de Geografia maçante, abstrato e de difícil compreensão justamente por não ter uma preocupação de transpor os conteúdos acadêmicos de forma didática para o público do ensino básica. De acordo com Vânia Rubia Farias Vlach (2013), por meio de seus livros didáticos, Aroldo de Azevedo implantou um modelo de Geografia que compartimentou a realidade sobre o paradigma "a terra e o homem". Com o mesmo pensamento crítico sobre os livros didáticos de Azevedo, Campos (2000) aponta que este concebia a Geografia sob:

“concepção de uma Geografia dual, fragmentadora do real, que permanecia na simples descrição dos fenômenos e indefinida quanto ao seu objeto, o escamoteamento das diferenças de classes, a recusa em analisar os graves problemas sociais e a falta de praticidade com vistas à transformação da sociedade, afastaram a Geografia das outras ciências sociais” CAMPOS, 2000, p.58).

Com influências de Vidal de La Blache, da escola francesa de Geografia e do positivismo, Vlach (2013) explica que Aroldo de Azevedo produziu e influenciou o ensino de Geografia no Brasil com características como o alheamento político e imobilismo científico. De acordo com Campos (2000), estas características colocaram a Geografia como erudição, tendo pouco importância na solução dos problemas políticos, sociais e na participação dos grandes debates nacionais. A Geografia voltava sua contribuição através da descrição dos aspectos naturais do território nacional e através da realização de levantamentos úteis ao planejamento estatal.

A Reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024 de dezembro de 1961. Até o momento, as reformas pedagógicas citadas, alteraram muito pouco a forma de se ensinar e pesquisar Geografia no Brasil. O ensino de Geografia continuava reproduzindo as linhas pedagógicas tradicionais de orientação positivista e regional. A modernização do ensino de Geografia ocorreu baseada nos princípios positivistas, adotando principalmente o discurso de neutralidade da ciência. As ideias da Geografia Francesa, bastante incorporadas pela Geografia brasileira durante a institucionalização dos primeiros cursos de graduação em Geografia na década de 1930, pregavam o mesmo discurso de ciência neutra e apolítica.

“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 idéia de que ele era o construtor da realidade nacional” (CAMPOS, 2000, p.54).

Para José William Vesentini (1992), o positivismo atendia as características do contexto de industrialização e urbanização brasileira e, assim, os processos de escolarização contribuíram para com o discurso progressista e de modernização do país. Sendo assim, a Geografia apresentada na escola neste período, se constitui de acordo com Straforini (2008) de conteúdos tratados de forma fragmentada, superficial e sem relação com a realidade.

É preciso destacar alguns pontos importantes incorporados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 no ensino de Geografia. Conforme a nova legislação, o ensino primário, tendo como objetivo o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, integrando-a no meio físico e social, direciona que a iniciação da Geografia no 1º ciclo não deveria pautar-se em nomenclaturas demasiadamente técnicas. Este deveria possibilitar ao aluno noções para observação da natureza e o estudo da presença no homem. Além considerar e estabelecer relação entre a Geografia física e humana nos estudos sobre a localidade, a região e o país em que vive o educando, visando o conhecimento sobre a Geografia do Brasil.

Entre as disciplinas indicadas como obrigatórias para o ensino médio, o Conselho Federal de Educação indicou em 1962: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. O ensino de História e Geografia deveriam ser realizados com elementos indicadores de acordo com o meio onde o aluno vivia e prepará-lo para o mundo que deveria conviver, isto é, as disciplinas deveriam propiciar a interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira. Para a LDB/61, a Geografia, como o estudo da Terra como habitat do homem, teria como objetivo estudar as ações e reações entre os fenômenos naturais e culturais, a fim de levar a compreensão dos fatos como viviam os grupos humanos.

De acordo com Pedroso (1966), a LDB/61 privilegiou disciplinas como Português, História e Ciências Físicas, enquanto o Latim, as línguas vivas e a Geografia foram reduzidas. O autor ainda aponta que a reforma falhou duplamente com a Geografia, primeiramente invertendo o conteúdo da disciplina e, depois, limitando-a,

“A inversão, que também atingiu a História, consistiu na fixação da parte relativa ao Brasil nas duas primeiras séries. [...] Todavia, tal modificação fará com que os homens de amanhã tenham um conhecimento apenas primário a propósito do Brasil. Quanto à limitação, o Conselho Nacional, embora haja considerado a Geografia como disciplina obrigatória, estabeleceu, para o seu estudo, um máximo de cinco anos e um mínimo de três. Resultado: a maioria dos colégios, por motivo de economia, adotou o mínimo. E como as duas primeiras séries tratam exclusivamente do Brasil, todo imenso mundo geográfico e toda a parte geral preparatória se reduzem a uma série, o que, em absoluto, não é suficiente para um conhecimento mínimo da matéria” (PEDROSO, 1966, p.485).

Já referente ao ensino superior, de acordo com Genylton Rocha (2000), os cursos de formação de professores de Geografia, a partir do Parecer n.º 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação (posteriormente transformado em Resolução)²⁰, exigiam um currículo mínimo de caráter nacional para os cursos de graduação e estabeleceram a duração de quatro anos para os cursos superiores de licenciatura em Geografia. O Parecer estava destinado à formação de professores de Geografia para o ensino médio, cujo diploma era obtido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia. De acordo com Rocha (2000), a Lei n.º 5.540/68 sobre a Reforma Universitária acrescentou a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros. Segue abaixo o quadro curricular estipulado pelo Conselho Federal de Educação:

Quadro 4 - Currículo Mínimo dos cursos de licenciatura em Geografia

Obrigatórias
Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia; <i>Inseridas pela Lei n.º 5.540/68:</i> Ensino-aprendizagem das matérias Pedagógicas; Educação Física Estudo dos problemas brasileiro
Optativas (escolha de 2 disciplinas)
Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

Fonte: LOPES, 2023.

Em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação das licenciaturas curtas, estas com duração de três anos, em Letras, Ciências e Estudos Sociais, visando formar professores polivalentes para o antigo ensino ginasial. A perspectiva era a do

²⁰ Todas as Resoluções e Pareceres do Conselho Federal de Educação eram publicadas pela Revista Documenta, publicada mensalmente, entre 1962 e 2006. Atualmente seu acervo encontra-se no Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas - IDCH da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. De acordo com o CFE, não havia necessidade do professor ser um especialista, no entanto, era preciso que o docente do primeiro ciclo desse conta de várias disciplinas, o que servia com uma breve solução para o problema da falta de professores.

Dessa forma, através da Portaria n.º 117 do MEC, de 24 de abril 1966, foi estabelecido o currículo para o funcionamento da licenciatura em estudos sociais que, dentro de 2025 horas aulas, seria composta de História, Geografia, fundamentos de Ciências Sociais e as matérias pedagógicas. Posteriormente, Rocha (2000) aborda que, para precarizar mais a formação docente, em 17 de janeiro de 1972 o CFE, através da Resolução n.º 1, sem fazer alterações no currículo, reduziu a duração das licenciaturas para 1200 horas, podendo obter sua diplomação em apenas 3 meses. Com isto, “inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um grande filão econômico” (ROCHA, 2000, p.136)

Seguindo no mesmo sentido, a Lei 4.024, foi reformulada pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituindo a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. A fim de reestruturar os níveis de ensino, a reforma teve também papel relevante no estabelecimento de uma nova ordem social, política e econômica frente ao militarismo durante o período da ditadura. De acordo com Romanelli (1986), o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus estava composto por uma parte geral, no qual visava fornecer uma base comum de conhecimentos no 1º grau e, uma formação especial que, no 1º, deveria ser realizada sondagem das aptidões e iniciar para o trabalho e, no 2º grau, visava-se a habilitação profissional. “O estabelecimento de um novo currículo para a escola de 1º e 2º graus determinou uma mudança nos modelos existentes para a formação de professores, dando força à ideia de polivalência” (CACETE, 2014, p.1073).

O Conselho Federal de Educação, por meio Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971²¹, anexou o Parecer n.º 853/71, no qual fixava a criação de um núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

²¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt>

“A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes” (CONTI, 1976, p.61).

Conti (1976) aborda que o declínio da Geografia e da História nas escolas brasileiras iniciou-se com a introdução dos Estudos Sociais. Conforme a resolução, os Estudos sociais deveriam enfatizar o conhecimento do Brasil na perspectiva do contexto de desenvolvimento em que este se encontrava, ajustando o educando ao meio cada vez mais amplo e complexo em que este deveria viver e conviver. Segundo o autor, os Estudos Sociais eram uma espécie de aglutinação das ciências humanas e, correspondiam a um conteúdo difuso e mal terminado, aparecendo em momentos como sinônimo de Geografia humana e em outro como Ciência Sociais ou História. Inspirado no modelo de ensino norte-americano, é possível perceber a dificuldade em se conceituar esta disciplina e os conteúdos por ela trabalhados.

Núria Hanglei Cacete (2014) explica que com o advento das licenciaturas curtas iniciou-se uma nova fase das faculdades de filosofia, estas “expandiram e se multiplicaram como escolas isoladas, constituindo-se em agências de formação compulsória (e reduzida) do professor da escola secundária” (2014, p.1073). Isto teve como resultado, segundo Conti (1976), um declínio acentuado do ensino da Geografia e da História no nível superior, atingindo o objetivo da reforma em minimizar a importância das Ciências Humanas na Educação Geral. De acordo com Pinheiro (2003), estudantes e professores de Geografia e História realizaram diversas manifestações de repúdio nesse período, especialmente nos grandes centros e nas universidades públicas, sendo respondidos pelo governo com repressão.

Os Estudos Sociais, de acordo com Pizzato (2001), vigoraram até 1986, exercendo seu objetivo de preparar ideologicamente os jovens e adolescentes. Estes pregavam a produção de uma sociedade harmônica, sem conflitos e antagonismos por meio de conteúdos que serviam para mascarar a realidade do sistema repressivo, dificultando a formação de uma consciência crítica. Segundo Conti (1976), destituído da reflexão crítica da realidade, o professor acabava propagando a ideia harmoniosa da sociedade, fazendo crer aos alunos que existia igualdade de oportunidades para todos. Para o autor, é com a reforma de 1971 que se inicia o processo de degradação do professor, tanto socialmente quanto intelectualmente. De acordo com Pinheiro (2003), o ensino de Geografia teve a carga horária diminuída em muitas escolas e séries, sendo diluída em Estudos Sociais e, em função da formação precária dos professores, o ensino da Geografia continuou sendo fragmentado e sem conexão com a realidade.

Quadro 5 - Síntese dos Marcos da Geografia Escolar no Brasil 1956-1972

POPULISMO		
Geografia Moderna 1930-1970		
Influência Positivista e da Geografia Francesa discurso de ciência neutra e apolítica		
Delgado de Carvalho Aliado ao Movimento Escola Nova; Crítica a Geografia Tradicional; Propôs um conhecimento mais científico da Geografia; O meio em que vive o aluno deveria ser assunto principal de estudo; Estabelecer de forma clara e permanente as relações do homem com a terra.		
Aroldo de Azevedo Influenciou na formação de professores e aluno; Monopolizou a produção livros didáticos 1934-1974; Distanciamento entre o conteúdo e a realidade do aluno; Implantou um modelo de Geografia que compartimentou a realidade sobre o paradigma "a terra e o homem".		
Marcos para a Geografia Escolar		
Reforma Capanema - Lei nº 4244 de 1942 Vigorou de 1942 até 1961; Educar para pátria; Ideologia nacionalista: educação moral e cívica nas disciplinas de História e Geografia do Brasil.	LDB/61 - Lei nº 4024 de 1961 Geografia no 1º ciclo primário: contra memorização e nomenclaturas técnicas; possibilitar conhecimento da relação do homem com a natureza; No ensino médio: integrar o aluno na civilização brasileira.	Parecer nº 412/62 - Conselho Federal de Educação currículo mínimo de caráter nacional para os cursos de graduação; duração de quatro anos para os cursos superiores licenciatura em Geografia.
DITADURA MILITAR		
Geografia Tecnicista Voltada para a preparação de mão de obra; Atender a demanda da sociedade industrial e tecnológica; Esvaziamento dos conteúdos de Geografia e História; A Geografia novamente aparece como disciplina decorativa, fragmentada e sem conexão com a realidade.		
Marcos para a Geografia Escolar		
Licenciaturas Curtas - 1964 Formação de professores polivalentes em 3 anos; MEC Portaria nº 117/66: currículo para licenciatura em Estudos Sociais em 2025 horas; Resolução nº1 do CFE/1972: reduziu a duração das licenciaturas para 1200 horas.	Reformulação do Ensino 1º e 2º graus Lei nº 5.692 de 1971 fornecer uma base comum de conhecimentos, sondar aptidões e habilitação profissional.	Resolução n.º 8 de 1971 anexou o Parecer nº 853/71 criação de um núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências empobrecer a formação humanística da juventude declínio acentuado do ensino da Geografia e da História no nível superior, atingindo o objetivo da reforma em minimizar a importância das Ciências Humanas na Educação Geral.

Fonte: LOPES, 2023.

A orientação escolanovista perde lugar para tendência liberal tecnicista, conforme explica Libâneo (1992), quando esta foi introduzida no final dos anos de 1960 para adequar o sistema educacional à orientação político econômica do regime militar. Tendo como os marcos de implantação do modelo tecnicista as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus. Nesta tendência, a escola aperfeiçoa a ordem social vigente e articula-se com o sistema produtivo através da organização do processo de aquisição de habilidades, atitudes e os conhecimentos necessários para integrar os indivíduos no sistema social global, produzindo sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Dessa forma, os conteúdos de ensino, de acordo com o autor, eliminam qualquer sinal de subjetividade, uma vez que prezam por uma ciência objetiva, no qual é considerado conhecimento tudo o que pode ser observável e mensurável.

Neste contexto, considerando o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas de História e de Geografia provocado pela instituição dos Estudos Sociais, a tendência tecnicista utilizou o modo de ensinar a Geografia. Este estava centrado em transmitir comportamentos éticos e habilidades, como um instrumento essencial para a preparação de mão de obra demandada pela sociedade industrial e tecnológica. A Geografia mais uma vez aparece com status de disciplina decorativa, onde os alunos não eram levados a compreenderem o espaço em sua volta, pois se dava ênfase ao detalhamento de nomenclaturas do aspecto físico do território nacional. Estes conhecimentos, sem correlação e “utilidade” para com a realidade do educando, estavam afastados de toda e qualquer reflexões sobre as questões sociais. Podemos atentar para a intencionalidade do ensino de Geografia neste período de repressão não só física mas também das ideias. O que se pretendia com a difusão deste modelo de ensino era aquela já apontada por Yves Lacoste (1976) quando analisa a Geografia dos Professores, isto é, disseminar um discurso ideológico com função de mascarar a importância estratégica dos saberes centrado no espaço, assim como mascarar a realidade política do país.

No próximo capítulo trabalharemos o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do seu Conselho Nacional de Geografia e seu papel importante na formação do Brasil e seu projeto de desenvolvimento de uma identidade nacional. A partir disso, apresentaremos as contribuições do IBGE e do CNG para formação de docentes de Geografia através dos cursos de férias para aperfeiçoamento.

2 O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

Em cada época marcante da sua história, de acordo com Ianni (2004), a sociedade brasileira se levou a pensar-se novamente. “As forças sociais predominantes em cada época são levadas a pensar os desafios com os quais se defrontam, os objetivos que pretendem alcançar, os aliados e opositores com os quais negociar, os interesses próprios e alheios que precisam interpretar” (IANNI, 2004, p.07; 08). Dessa forma, ao se pensar a nação, torna-se necessário retornar ao passado, seja para buscar continuidades ou rupturas e, isto ocorre, porque segundo o autor, a nação se localiza na história do pensamento, sendo ela, ao mesmo tempo, real e imaginada. Conforme explica Benedict Anderson, a nação, primeiramente, é imaginada, levando-se em consideração que as pessoas que a compõem "jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles" (ANDERSON, 2008, p.32). Como são imaginadas é o que distingue uma nação da outra. A nação é também limitada, possui fronteiras que são finitas, isto é, não há uma nação que abranja ou, que pretenda abranger, a toda espécie humana.

As Nações são, também, soberanas e possuem desejo de ser livres. O conceito deriva, segundo com o autor, da destruição da dinastia sob ordem divina na época do Iluminismo e da Revolução, sendo o Estado Soberano o símbolo dessa liberdade. Por fim, a nação é vista como uma comunidade, concebida com camaradagem, sendo essa "fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham-se disposto não tanto a matar, mas a morrer por essas criações imaginária limitadas" (ANDERSON, 2008, p.34)

Concordamos com a afirmação de Ianni de que a história do pensamento brasileiro está atravessada pelo fascínio da questão nacional e o fascínio pela modernidade como ideia, forma ou ilusão, sem questionar de onde vem e para onde vai. Gomes (1996) relata que o discurso moderno apresenta três elementos fundamentais: o caráter de ruptura, a imposição do novo e a pretensão de alcançar a totalidade.

“Todo fenômeno, quando se apresenta como moderno, parte de uma referência negativa àquilo que existia antes e que a partir de então se transforma no antigo ou no tradicional. O moderno possui uma ligação intrínseca com a contemporaneidade: substitui alguma coisa do passado, defasada ou, simplesmente, alguma coisa que não encontra mais justificativa no tempo presente. Daí vem a concepção de uma

estrutura em progressão, segundo a qual o avanço e a mudança são sempre elementos necessários. O resultado é uma cadeia de derivações na qual substituições consecutivas e progressivas são regularmente estabelecidas. O “novo” torna-se sinônimo de legítimo e, em seu nome, busca-se toda gama de justificativas” (GOMES, 1996, p.48; 49).

Sendo assim, é pela negação daquilo que existia que o novo deveria se afirmar e redefinir toda uma lógica existente, “a modernidade se renova, como um mito, a cada vez que o combate entre o novo e o tradicional se constitui em um discurso sobre a realidade. Este discurso reatualiza esse combate, demonstra as rupturas, a superioridade do novo e impõe uma nova totalidade, tomada como definitiva e final” (GOMES, 1996, p.49; 50). O debate sobre a formação e os dilemas da questão nacional já eram intensos no Brasil, seja por serem tratados como um desafio, obsessão, impasse ou um incidente (Ianni, 2004).

A partir de 1930, principalmente com o que foi entendido como Revolução, a questão da dimensão continental do território, sua múltipla formação racial e o passado colonial, privilegiava debates em torno da questão da identidade nacional e sobre os caminhos a serem seguidos para se alcançar a modernidade. Dessa forma, buscava-se com isso o novo, o progresso, o avançado. “Foi na década de 30 que se formularam as principais interpretações do Brasil Moderno, configurando "uma compreensão mais exata do país". Muito do que se pensou antes se polariza e se decanta nessa época” (IANNI, 2004, p.29).

Entendemos o moderno como um ato de renovar continuamente um conflito, “Para fazer reviver este combate, a dinâmica do novo, que se alimenta deste discurso, necessita da existência de um outro modelo sobre o qual ela vem periodicamente restabelecer a luta e reiterar os princípios do mito que o sustenta” (GOMES, 1996, p.50). Sônia Lino (2007) explica que o Brasil estava repleto de dúvidas existenciais em torno de sua identidade e de sua inserção no cenário internacional. A dificuldade de se delimitar o que seria a cultura brasileira e, principalmente, de se chegar a um consenso, acabou por criar um campo de conflitos e redefinições que teve as relações com o Estado como arena. “Era a busca por um Brasil moderno, que deveria superar as estruturas arcaicas da sociedade imperial e escravista oitocentista, mas, fundamentalmente, que deveria aproximar-se de um modelo europeu de consumo e sociabilidade” (CURI & SAES, 2015, p.315).

O projeto nacional-desenvolvimentista foi o projeto modernizador executado pelo Brasil na esperança de extensão ampla dos benefícios econômicos, políticos e sociais da modernidade a toda sociedade brasileira. Seria através do projeto de industrialização e urbanização que o Brasil realizaria a sua modernização, superando a dualidade entre o novo e o velho, o moderno e o arcaico, o urbano e o rural. Os discursos de Vargas procuravam

vincular o desenvolvimento econômico à superação da miséria e à consolidação da unidade nacional via uma política integradora. Ele compreendia que o desenvolvimento econômico do Brasil estava atrasado por séculos e que para superar tal atraso era preciso desenvolver a industrialização no país e que devia fazê-la sob uma visão nacionalista. “Ocorre, todavia, que esse nacionalismo não é expresso, mas tácito entre as elites desses países. Nacionalismo é uma ideologia para uso interno, para unir a Nação, para torná-la solidária na competição internacional; neste plano, ele é identificado com o patriotismo” (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.10). O nacionalismo no contexto de 1930, Ludwig Lauerhass (1983) explica que foi orientado para superar uma sociedade atrasada que ainda sofria com as mazelas de seu passado colonial, busca-se com isto, um desenvolvimento interno, onde era preciso fortalecer culturalmente a nação e criar um Estado-nação moderno que fosse integrado.

O nacionalismo expresso a partir do governo varguista está bastante alinhado com a concepção de Ernest Gellner (1983), onde o nacionalismo é um princípio político que sustenta a unidade política e a unidade nacional. Dessa forma, “o nacionalismo é uma teoria de legitimidade política, que exige que as fronteiras étnicas não ultrapassem as políticas e, em particular, que as fronteiras étnicas dentro de um determinado estado [...] devem não separar os detentores do poder do resto” (GELLNER, 1983, p.1). Também pode ser definido em termos como um sentimento ou como um movimento, podendo consistir no sentimento de raiva despertado ao se violar o princípio da nação, assim como no sentimento de satisfação ao cumprimento dele, enquanto o movimento nacionalista, consiste na ação do grupo baseado nesses sentimentos. O nacionalismo que cria a nação, não o contrário, desta maneira, concebe o nacionalismo como fruto da era moderna e da sociedade industrial, essa promovendo uma homogeneização social, o que permitiu a elaboração de uma cultura comum. O Estado passa a ser o responsável por manter e supervisionar a sociedade e, ele faz isso criando instituições de ensino que passam a ter a função de manter a homogeneidade cultural desse meio social. Hobsbawm (1990) utiliza-se da mesma concepção de nacionalismo que Ernest Gellner, ele vê a nação como uma realidade recente, ou seja, uma construção moderna própria da era industrial, que existe apenas por estar relacionada com o Estado-nação.

Compartilhamos do pensamento de Barros (2000) de que a Geografia encontrou nesse momento a conjuntura ideal para se desenvolver cientificamente e se consolidar como disciplina escolar. Considerando o Estado centralizador, era preciso “conhecer melhor o território a ser administrado e disseminar o discurso nacionalista na sociedade e para isto o discurso sobre o espaço geográfico desempenharia o papel que o Estado precisava”

(BARROS, 2000, p.10). Gomes explica que a ciência se inscreve na representação de mundo da época que se insere, da mesma forma, a Geografia possui a tarefa de uma visão renovada do mundo, fazendo com que evidentemente Geografia e modernidade estivessem intimamente ligadas. “Assim, enquanto descrição e imagem de mundo, o discurso geográfico procura, na modernidade, ser um discurso científico e moderno. Ele reproduz, assim, as características fundamentais da época e acompanha todas as suas modificações” (GOMES, 1996, p.28).

Dessa forma, a Geografia estava dotada de um sentido de missão, segundo Aranha (2014) o conhecimento geográfico estava alinhado à política de Estado, colocando-se a serviço da integração e desenvolvimento do país. Para o melhor andamento desta dissertação, este capítulo está estruturado em três partes, primeiramente no “Contexto de Criação do IBGE - Modernizar o Brasil”, abordaremos o contexto da Era Vargas, apontando as características centralizadoras de desenvolvimento do país. Na segunda parte, “A construção do Brasil pela Geografia: O papel do Conselho Nacional de Geografia - CNG e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE” será apresentado o papel da primordial da Geografia para a integração nacional, atuando principalmente através do CNG e do IBGE e, por fim, em “A contribuição do IBGE na formação docente: os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores” será apresentado os cursos de férias oferecidos pelo IBGE. Neste primeiro momento, apresentaremos o histórico do curso e sua forma de funcionamento, o material didático utilizado nos cursos e os professores/geógrafos que ministravam as aulas.

2.1 Contexto de Criação do IBGE - Modernizar o Brasil

A década de 1930 é considerada um marco para a história brasileira, o período conhecido como a Era Vargas (1930 - 1945) divide-se em: Governo Provisório (1930 - 1934), Governo Constitucional (1934 - 1937) e Estado Novo (1937 - 1945). A ascensão de Getúlio Vargas pela Aliança Liberal à presidência representou uma ruptura política com a República Velha, colocando um fim ao domínio da chamada política do café com leite. O antigo pacto político, como dito por Luiz Carlos Bresser-Pereira (2009), formado pelas elites oligárquicas agroexportadoras, dependente culturalmente de sua condição semicolonial, não tinha mais condição de se promover economicamente.

Com a revolução de 1930, um novo pacto visava a constituição de uma nação independente e desenvolvida, seria constituído por uma burguesia industrial, pela burocracia política e profissional e por trabalhadores urbanos e velhos setores da oligarquia. A Aliança Liberal, conforme explica Schwarcz e Starling (2015), pretendia introduzir no país um novo modo de pensar o Brasil associado à ideia de modernização. No entanto, "desde os primeiros dias do Governo Provisório, o grupo se viu às voltas com a ambiguidade de um amplo programa de reformas cujo objetivo era mudar a República, sem, contudo, alterar as bases sobre as quais ela se constituiu" (SCHWARCZ & STARLING, p.529). Dessa forma, conforme explicam Mormul e Giroto (2014), a chegada de Vargas representou uma reconfiguração do poder territorial no país, sendo marcado nos primeiros anos de governo por uma guerra civil que, colocou em oposição o interior do país e suas regiões de economia mais importante, como São Paulo.

Fausto (2006) atenta para que a “revolução de 30” não representou uma grande ruptura das elites que estava no poder, isto é, houve uma troca de uma elite por outra, caíram os oligárquicos tradicionais dando lugar aos militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e os industriais. Esses grupos, tinham como projeto atender uniformemente as necessidades das diferentes regiões do Brasil, desenvolver a indústria de base e um programa nacional de minas, transporte, navegação e comunicação. Para que isto fosse possível, era necessário que o Estado fosse centralizador e estável.

Sendo assim, desde cedo o novo governo apresentou maior grau de autonomia e tratou de centralizar em suas mãos as decisões econômicas, financeiras e políticas. “O Estado getulista promoveu o capitalismo nacional, tendo dois suportes: no aparelho de Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana” (FAUSTO, 2006, p.327). O governo, desta maneira,

“Imprime de imediato o Intervencionismo Estatal com força total, através de uma série de medidas, como a criação e consolidação das leis trabalhistas (Aposentadoria, assistência médica, etc.), regulamentação da estrutura sindical, estabelecimento de planos administrativos, estabelecimento direto da administração federal nas diversas localidades do País (via bancos e órgãos de fiscalização), construção, por parte do Estado, de grandes empresas industriais e de infra-estrutura (Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Vale do Rio Doce, etc.). Enfim, adota uma série de medidas econômicas e realiza inovações institucionais que marcam uma nova fase nas relações entre o Estado e o sistema político-econômico” (BARROS,2000, p.6)

Fatos que explicam a atuação centralizadora do Estado brasileiro é o contexto mundial conturbado da década de 1930. Conformidade Silvia Helena Andrade de Brito (2006), o contexto da época é considerado o segundo ciclo de desenvolvimento do capital monopolista na sociedade capitalista. Para compreender como se dava a acumulação de capital, a autora

aponta duas questões importantes, a primeira diz respeito a presença de “Estado-empendedor” que, estava envolvido diretamente na produção econômica e o “Estado do Bem-Estar Social” mantenedor de garantias e direitos sociais. A segunda questão trata-se da confirmação do capitalismo monopolista, através das novas formas de manifestações imperialistas, tendo início com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929 e suas consequências perdurando até por volta de 1937.

Dessa forma, o conjunto de problemas derivados das guerras mundiais e da Depressão levou a uma relativa desarticulação da economia mundial, no qual cada país visou proteger-se economicamente, abrindo espaço para a execução de projetos nacionalistas. “A crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína de fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. As dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporara” (FAUSTO, 2006, p.331, 332). Sendo assim, o governo de Vargas, conforme explicam Mormul e Girotto (2014), revisita a necessidade de construir um discurso nacional a fim de unificar, mesmo que na aparência, as diferentes regiões brasileiras. “O fator fundamental nesse período passou a ser a intervenção do Estado, quer para regulamentar, como para direcionar, planejar ou atuar diretamente em certos setores de base da vida econômica, agindo como suporte de políticas de apoio e incentivo ao desenvolvimento” (BRITO, 2006, p.4).

Conforme explica Luiz Carlos Bresser-Pereira (2009), já no governo provisório, Vargas compreendia que o desenvolvimento econômico do Brasil estava atrasado por séculos e que para superar tal atraso era preciso desenvolver a industrialização no país e que devia fazê-la sob uma visão nacionalista. “Ocorre, todavia, que esse nacionalismo não é expresso, mas tácito entre as elites desses países. Nacionalismo é uma ideologia para uso interno, para unir a Nação, para torná-la solidária na competição internacional; neste plano, ele é identificado com o patriotismo” (BRESSER-PEREIRA, 2009, p.10). O nacionalismo, no contexto de 1930, foi orientado para superar uma sociedade atrasada que ainda sofria com as mazelas de seu passado colonial, buscou-se com isto, um desenvolvimento interno, onde era preciso fortalecer culturalmente a nação e criar um Estado-nação moderno que fosse integrado (Lauerhass, 1983).

O nacionalismo, para Gellner (1983), é um princípio político que sustenta a unidade política e a unidade nacional. Dessa forma, “o nacionalismo é uma teoria de legitimidade política, que exige que as fronteiras étnicas não ultrapassem as políticas e, em particular, que as fronteiras étnicas dentro de um determinado estado [...] devem não separar os detentores do

poder do resto” (GELLNER, 1983, p.1). Também pode ser definido em termos como um sentimento ou como um movimento, podendo consistir no sentimento de raiva despertado ao se violar o princípio da nação, assim como no sentimento de satisfação ao cumprimento dele, enquanto o movimento nacionalista, consiste na ação do grupo baseado nesses sentimentos. É o nacionalismo que cria a nação, não o contrário, sendo ele fruto da era moderna e da sociedade industrial que promove uma homogeneização social e permitindo a elaboração de uma cultura comum.

O Estado passa a ser o responsável por manter e supervisionar a sociedade e, ele faz isso criando instituições de ensino que passam a ter a função de manter a homogeneidade cultural desse meio social. Hobsbawm (1990) utiliza-se da mesma concepção de nacionalismo que Gellner, ele vê a nação como uma realidade recente, ou seja, uma construção moderna própria da era industrial, que existe apenas por estar relacionada com o Estado-nação. O nacionalismo, também o inventor das nações, no entanto, não carece de basear-se em uma história, língua ou religião comum para estabelecer uma nação. Dessa forma, o nacionalismo moderno somente ocorre a partir do século XVIII, estando vinculado uma noção de soberania popular a ser exercida pelo Estado independente.

“Para realizar a Revolução Capitalista, as novas elites burguesas deviam ser e foram nacionalistas, já que o nacionalismo é a ideologia que legitima a Revolução Nacional, ou seja, a formação do Estado-nação. Getúlio Vargas percebeu isto no Brasil dos anos 1930, em um momento em que o nacionalismo já vinha, desde o início do século, fazendo parte do pensamento de um número importante de intelectuais brasileiros” (BRÉSSER-PEREIRA, 2009, p.9).

Vargas aproveita deste contexto para promover o desenvolvimento econômico e deixar uma marca de forte teor nacionalista em seu governo. O nacionalismo de Vargas, para Pedro Paulo Zahluth Bastos (2006), é caracterizado como nacionalismo econômico, no qual se defendia a intervenção para o desenvolvimento e buscava-se desenvolver e diversificar a economia interna do país e reduzir a dependência do comércio exterior. Para alcançar tais objetivos seria preciso superar um conjunto de restrições econômicas e resistências políticas contra a intervenção do Estado. Era preciso, primeiramente, prover o país de um Estado efetivo, seguidamente, tornar o Brasil política e socialmente mais integrado e, em terceiro lugar, promover o desenvolvimento econômico-industrial do país. Dessa forma, a nação precisava estar reunida em torno de um projeto nacional, no qual contasse com a participação efetiva dos cidadãos no desenvolvimento do país. Neste sentido, o discurso nacionalista adota a industrialização e recorre ao populismo para incorporar ao povo o projeto Governo Varguista (Bresser-Pereira, 2009).

Segundo Lauerhass (1983), o nacionalismo brasileiro alcançou o seu apogeu sob o governo de Vargas, durante os anos do Estado Novo, 1937 - 1945, quando o regime se tornou crescentemente radical. O Estado Novo aprofundou a política econômica e, segundo Fausto (2006), representou uma aliança da burocracia civil que, defendia a industrialização como a verdadeira independência do país, e da burocracia militar que, acreditava que a instalação de indústria de bases fortaleceria a economia, juntamente com a burguesia industrial. De acordo com Iohana Milani (2002), se pretendia com isto criar as condições de investimentos de bens de consumo e atender as aspirações das forças armadas de fortalecer o poder nacional. O Estado Novo possibilitou a Vargas a centralização do poder em suas mãos, a diminuição da autonomia regional, assim como assegurou o nacionalismo como força motriz do desenvolvimento nacional.

Consideramos que a sustentação do Estado Novo, como explicado por Schwarcz e Starling (2015), estava corporificada na figura de Getúlio Vargas, garantido através das forças armadas e apoiado em uma política de massas. A ênfase focada numa liderança única, a representação de interesse dos grupos sociais e a crença na capacidade técnica em prol do desenvolvimento do Governo, são características que as autoras apontam que o Estado Novo tinha em comum com o fascismo europeu. “Apesar disso, no caso do Estado Novo imposto por Vargas, não se tratava de um regime fascista, e menos ainda da reprodução de um modelo fascista europeu - português ou italiano, ou ainda espanhol. Sua natureza era outra: autoritária, modernizante e pragmática” (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p.550). As autoras ainda explicam que para o governo ter legitimidade, era preciso que seus agentes associassem a figura de Vargas à imagem de um líder com a representação da nação.

“Assim, em 1937, a maior parte dos elementos do nacionalismo de Getúlio - desenvolvimento econômico, justiça social, eficiência política, unidade nacional, patriotismo e orgulho da identidade nacional - tinham-se manifestado, de uma maneira ou de outra, em seu regime. Restava para o Estado Novo dar-lhes equilíbrio dentro dos limites de uma ideologia mais abrangente, ampliar as suas bases institucionais e promover sua propaganda e aceitação pelo povo” (LAUERHASS, 1983, p.101).

O governo varguista no Estado Novo teve o apoio dos nacionalistas autoritários, mas também teve apoio dos católicos conservadores, membros das elites econômicas progressistas e, apoio, em sua grande maioria da população urbana devido à posição considerada paternalista de Vargas. Alguns pontos importantes para a aceitação dessa forma autoritária de governo, trata-se sobre formas de interpelar os sujeitos por meio das políticas trabalhista, da propaganda e da educação.

Desta forma, trazendo as concepções de Althusser (1980), entendemos que o sujeito é o elemento central da ideologia, por ser a partir dele que todas as outras noções, práticas e construções ideológicas baseiam-se. O sujeito é o suporte sobre o qual se assenta a ideologia, sendo ele o responsável pela sua estruturação, desenvolvimento e manutenção. Sem o sujeito, não haveria ideologia: ela é como o sujeito se relaciona com o mundo, definindo, assim, como ele interpreta e entende a realidade. Desta forma, a ideologia só existe pelo sujeito e para sujeitos, ao ser ele quem dá origem e mantém a ideologia.

Sendo assim, a interpelação é um conceito desenvolvido por Althusser como uma forma de explicar como as pessoas são incorporadas e "interpeladas" pelo Estado e pelas instituições sociais para se reconhecer como sujeitos de determinadas práticas sociais e políticas. A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos porque tenta influenciar como eles entendem e agem no mundo. Isso pode ser feito através da propaganda, da educação, da mídia e de outras formas de comunicação, sendo o meio pelo qual as ideologias podem ser transmitidas e compreendidas. Estas representações, podem ser usadas como uma ferramenta de poder, ao moldar como as pessoas pensam e agem conforme os interesses de quem a promove, permitindo que as ideologias sejam esclarecidas e aceitas pelos indivíduos. Assim, a ideologia age como uma espécie de força gravitacional que reúne os indivíduos em torno de um certo conjunto de valores, crenças e princípios. Levando isso em consideração, acreditamos que as políticas trabalhistas, a propaganda e a educação tiveram papel fundamental para interpelar ideologicamente os sujeitos durante a Era Vargas em seu projeto nacional.

Podemos apontar o período da década de 1930 a 1940, conforme explica Ângela de Castro Gomes (1999), que teve como marco a elaboração de toda a legislação regulamentadora do trabalho no Brasil. Uma das primeiras medidas do governo provisório foi a construção do Ministério do Trabalho em 1930, a regulamentação da lei do salário mínimo e o Decreto-lei referente à isenção de impostos para habitações proletárias no ano de 1938; a criação da Justiça do Trabalho em 1939; a Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT) no ano de 1943 e, por fim, a Lei Orgânica da Previdência em 1944.

A partir dessas iniciativas, o Estado ampliava seu intervencionismo, visando promover a satisfação das necessidades básicas. Partia-se da percepção que o trabalho, como um direito e um dever, seria o ideal do homem na aquisição de riqueza e para o exercício de sua cidadania. Isto é, “O meio por excelência de superação dos graves problemas socioeconômicos do país, cujas causas mais profundas radicavam-se no abandono da

população, seria justamente o de assegurar a essa população uma forma digna de vida” (GOMES, 1999, p.55). Sendo assim, ao considerar o trabalho como um meio de servir a pátria, o Estado nacional estava alinhado a uma política de amparar o trabalhador, no qual se tinha uma visão trabalho como um ato de dignificação e espiritualização humana. Buscavam, com isso, solucionar todos os problemas de caráter econômico que afetavam o bem-estar da população.

No entanto, concordamos com Gomes (1994) que a construção do projeto desenvolvimentista do Estado Vargas se apropriou da identidade da classe trabalhadora para os fins do capital, desenvolvendo o mito de que a legislação trabalhista foi uma doação, uma concessão do Estado para a classe trabalhadora. Antonio Luigi Negro (2004) explica que Vargas tinha como discurso a promessa de justiça social para a classe trabalhadora, o que consequentemente cativou expectativas quanto a sua figura política. O paternalismo inspirou o trabalhismo, “Assim, modernidade, cidadania e democracia permaneceriam estranhas aos brasileiros, sempre aferrados, de alguma forma, ao apadrinhamento e ao mandonismo das elites” (NEGRO, 2004, p.20). Dessa forma, entendemos que não houve doação, e, sim, um pacto entre as classes trabalhadoras e o Estado varguista, “O trabalhador almejava estes novos direitos e por isso concordou em aderir politicamente ao regime, isto é, a seu modelo de sindicalismo corporativista tutelado e a todos os seus desdobramentos” (GOMES, 1994, p.193).

Outro fator importante a se considerar é o papel da propaganda na construção da figura de Getúlio. Conforme Maria Helena Capelato (1999), a propaganda é uma estratégia para o exercício do poder que adquire muita força em regimes totalitários, “O poder político, nesses casos, conjuga o monopólio da força física e da força simbólica. Tenta suprimir, dos imaginários sociais, toda representação do passado, presente e futuro coletivos que seja distinta daquela que atesta a sua legitimidade e cauciona seu controle sobre o conjunto da vida coletiva” (CAPELATO, 1999, p.169). Mesmo não considerando o Estado de Vargas como um fenômeno fascista, a autora aborda as influências nazifascistas que tiveram na propaganda política no governo. Os encarregados por elas, através das mensagens políticas, buscaram aperfeiçoar a arte da empolgação e o envolvimento do povo, assim como legitimar o Estado Novo e conquistar o apoio dos trabalhadores à política varguista.

O Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, foi um órgão criado pela ditadura do Estado Novo em 1939, responsável por difundir a ideologia do regime por intermédio da propaganda política. Responsável também por realizar a censura, instruindo a opinião pública

sobre as diretrizes do Estado Novo, defendendo a cultura, a unidade de espírito e a civilização brasileira. A propaganda passou a se responsabilizar pela defesa da unidade nacional e a manutenção da ordem. Posteriormente, Gustavo Capanema, propôs a divisão do Departamento de Propaganda em duas partes: a primeira, de Publicidade e Propaganda, ficaria no Ministério da Justiça; a outra, Difusão Cultural, voltaria ao Ministério de Educação e Saúde. Desta maneira, a educação também foi compreendida como um veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional.

Na figura 1, podemos ver o papel da propaganda e sua atuação na educação. Estão representados na imagem dois estudantes, um deles segurando a bandeira do Brasil e a figura de Getúlio Vargas numa postura bastante paterna. A legenda da imagem consta o texto “Crianças! Aprendendo, no lar e nas escolas, o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as Nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro”. Fica evidente que desde a infância era estimulado o nacionalismo e o patriotismo, colocando na figura a criança o futuro do país e a ideia de nação a ser construída por elas.

Figura 1 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo”



Fonte: FVG

Podemos constatar o papel primordial da educação no contexto da Era Vargas, isto se demonstra logo nos anos iniciais de seu governo, através da criação do Ministério da Educação e Saúde em novembro de 1930. A atuação de Francisco Campos como ministro da Educação ficou marcada pela elaboração de Reforma educacional que levou seu nome. Essa reforma, conforme explica Norberto Dallabrida (2009), estabeleceu oficialmente, ao nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, procurando produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos foi oficializada pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, ajustada e consolidada pelo Decreto n.º 21.2141, de 4 de abril de 1932. Ela implantou a duração de sete anos para o ensino secundário, dividido em dois cursos seriados, o ensino fundamental (de 1ª à 5ª série) e o ensino complementar (de 1ª à 2ª série) como pré-requisito para o ensino superior. O ensino secundário consistia em um ciclo de estudos longos e teóricos em comparação com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal, contribuindo para formar as elites do país e direcionar os mesmos ao ensino superior. Sendo assim, concordamos com o autor que o intuito da Reforma Francisco Campos foi reestruturar o ensino secundário e alinhá-lo com o contexto de modernização nacional. “Campos não via a educação como um fim em si mesma, e sim como um meio de preparar cidadãos para cumprirem as suas obrigações para com a Nação e proporcionar-lhes os instrumentos para cumpri-las com a eficiência exigida pela sociedade moderna” (LAUERHASS, 1983, p.138)

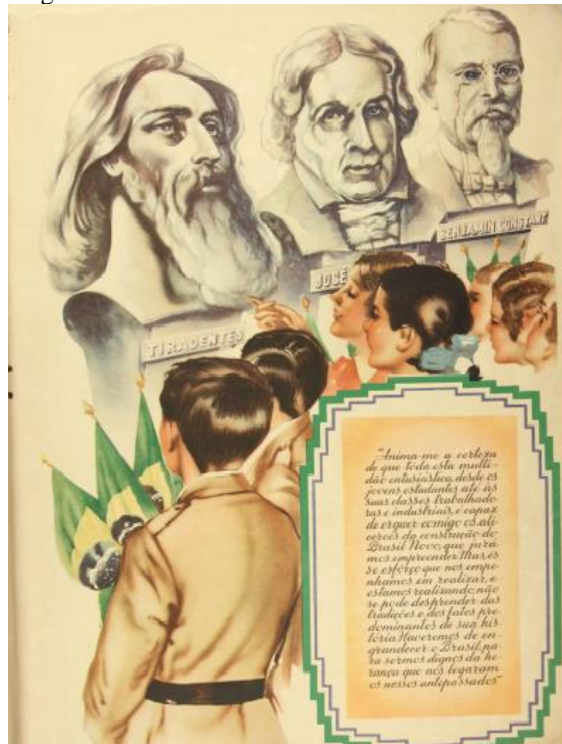
No Estado Novo, também se implantou as Leis Orgânicas do Ensino em 1942 que, ficou conhecida como Reforma Capanema devido ao Ministro da Educação na época Gustavo Capanema. A Reforma Capanema, reconhecia que a Reforma anterior realizada por Francisco Campos preparou as condições para prosseguir o trabalho de renovação do ensino secundário. Assim como o discurso ideológico forte na Era Vargas, ela defendia a proposta de educar para a pátria, o ensino secundário teria como finalidade formar a personalidade integral dos alunos; acentuar na formação espiritual a consciência patriótica e a consciência humanística; preparar intelectualmente e servir de base a estudos mais elevados. Bittar e Bittar (2012) salientam que a Reforma estabeleceu o ensino técnico profissional e manteve o caráter elitista do ensino secundário.

“Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua

capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados” (BOMENY, 1999, p.139).

Essa questão é evidente na figura 2, representada por jovens em frente a figuras importantes da história do Brasil como Tiradentes, José Bonifácio e Benjamin Constant, simbolizando o papel importante dos símbolos nacionais na construção da brasilidade. Em sua legenda consta o seguinte texto: “Anima-me a certeza que toda esta multidão entusiástica, desde os jovens estudantes até as suas classes trabalhadoras e industriais, é capaz de erguer comigo os alicerces da construção do Brasil Novo, que juramos empreender. Mas esse esforço que nos empenhamos em realizar, e estamos realizando, não se pode desprender das tradições e dos fatos predominantes de sua história. Haveremos de engrandecer o Brasil, para sermos dignos da herança que nos legaram nossos antepassados”.

Figura 2 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo”



Fonte: FVG

Dessa forma, compartilhamos do pensamento de Helena Bomeny (1999) que considera a nacionalização do ensino como uma ideologia de formação da nacionalidade, no qual encontrou no Estado Novo o momento ideal para o seu desenvolvimento e favorecida pela “disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, a conveniência de uma conjuntura onde todos os esforços de construção

ideológica estavam fundados sobre a afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional” (BOMENY, 1999, p.152).

Atentamos também para o importante papel exercido pelo professor neste contexto educacional, considerado agente da mudança, atuando para civilizar a juventude, além de qualificá-los para o trabalho. Essa missão do professor é evidente na figura 3, representada pela imagem de uma professora em sala de aula juntamente com seus alunos, apontando para um mapa do território brasileiro, remetendo a grandeza e os limites do Estado-nação. Na legenda da imagem consta o seguinte texto: “A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostado cívico infundindo o amor à terra, o respeito às tradições, e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil”. Dessa forma, o professor simboliza, além da figura que leva o conhecimento aos alunos, um papel de civilizador e de aliado do Estado em seu projeto ideológico.

Figura 3 - Cartilha “A Juventude no Estado Novo”



Fonte: FVG

Visando o papel importante do professor no projeto de Brasil, era importante investir na qualificação e formação docente. Portanto, a década de 1930 é considerada um marco para

a modernização científica do país, a partir dela serão criadas as principais universidades brasileiras dedicadas ao ensino e à pesquisa, estando estas totalmente ligadas ao projeto varguista do Estado brasileiro. Bomeny (1999) indica o papel importante no projeto nacional da Universidade de São Paulo, criada Pelo Decreto n.º 6.283/34, a partir do movimento liderado por Fernando Azevedo, que buscava, com sua implantação, reconquistar a hegemonia política paulista, perdida devido à crise do café. Assim, como o papel importante da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, criada em 1937, tendo como um de seus principais objetivos implantar em todo o país um padrão nacional e único de ensino superior, ao qual a própria USP deveria se adequar. A Reforma Francisco Campos estabeleceu o currículo do ensino superior e, “À complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites” (FAUSTO, 2006, p.337).

Temos como concepção de que a identidade se constrói no meio social, sendo permeada por relações de poder, Castells (2018) define a identidade como a fonte de significado e experiência de um povo, sendo ela sempre construída, importando saber como são construídas, por quem e com qual motivo foram elaboradas. A identidade legitimadora é posta pelas instituições que são dominantes na sociedade, a fim de manter a sua dominação sobre os atores sociais. Ela cria um conjunto de aparatos que prolongam a dinâmica Estatal, da mesma maneira que cria uma série de atores sociais que reproduzem tal identidade. “É precisamente esse duplo caráter da sociedade civil que a torna um terreno privilegiado de transformações políticas, possibilitando o arrebatamento do Estado sem lançar mão de um ataque direto e violento” (CASTELLS, 2018, p.64). Trata-se de uma identidade imposta e, de acordo com o autor, se aplica a diversas teorias do nacionalismo.

Conforme Rovisco (2000), a imposição do Estado como uma unidade política e cultural, promoveu o sentimento de cultura compartilhada, isto é, o Estado tornou-se o principal responsável por imaginar e elaborar uma identidade para a nação. O papel do Estado, para Santos (1993), possui dupla função: diferenciar a cultura do território nacional em comparação com o exterior e, produzir uma homogeneização da cultura no interior do território. Ao gerenciar a construção de uma identidade, Cuche (1999) explica que, o Estado instaurou regulamentos e formas de controle. Dessa maneira, esse sentimento de pertencimento se realizaria pela imposição de uma “cultura nacional”. Sendo essa cultura “uniforme e congregadora, sustentada por instituições como o exército, o sistema de educação

estandardizado, a burocracia civil e as instituições políticas democráticas” (ROVISCO, 2000, p. 2).

“A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização é um dispositivo da modernidade” (HALL, 2006, p.49; 50).

Sendo assim, segundo Hall (2006) independente das diferenças que existem entre as pessoas da nação, busca-se em um cultural nacional unificar as identidades culturais e representá-las como pertencentes a uma família nacional. O autor ainda complementa que, grande parte das nações existentes consistiam em culturas separadas que foram unificadas por um processo de conquista violenta. Essa questão se encontra bastante explícita em Renan (1997), quando o autor aborda que para se tornar uma nação é preciso que se tenha muito em comum, mas que, principalmente, se tenha esquecido muito. A respeito disso, Cuche (1999) aborda que o Estado moderno possui tendência aquilo que ele denomina como “monoidentificação”, ou seja, o Estado reconhece apenas uma identidade cultural para definir uma identidade nacional ou o Estado define uma identidade de referência tida como a identidade legítima.

O discurso de uma brasilidade, repleto de romantismo, esconde a real face da identidade brasileira e, principalmente, oculta a forma que esta identidade foi construída. No caso da formação brasileira, desde sua independência política, a ideia de nação que queria ser construída era a de uma Europa nos trópicos. Dessa forma, os povos nativos e os negros eram considerados empecilhos para a concretização desse objetivo. A presença de vários grupos indígenas fomentava incertezas sobre seu aproveitamento econômico, era preciso torná-los civilizados ou se estes seriam exterminados, “o indígena oscilava entre a posição de portador do germe da nacionalidade e a de elemento a ser destruído (enquanto índio) no processo de construção nacional” (MORAES, 2011, p. 89).

O próprio discurso da miscigenação, que hoje é evocado com muito orgulho por muitos brasileiros, foi uma estratégia para dissolver essas diferenças através da mistura das raças. Acreditava-se que ao mesclar as três raças, o branco, por possuir o sangue mais “forte”, iria se sobrepor e extinguir as outras raças, formando num futuro próximo uma nação hegemonicamente branca. Embora houvesse um discurso de uma democracia racial, baseado na mescla das três raças, o negro foi completamente ignorado. O discurso da miscigenação, para Munanga (1999), roubou a importância numérica do povo negro, misturando-o a

população branca, esperando-se num futuro uma sociedade unirracial e unicultural, construída sobre o modelo hegemônico racial e cultural branco. "A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente em brancos" (MUNANGA, 1999, p. 94). O autor entende esse processo como um genocídio e etnocídio de todas as diferenças para se criar a verdadeira civilização. O ideal nacional, de acordo com Ortiz (2012), era uma utopia que seria realizada no processo de branqueamento da população.

Pode-se dizer, dessa forma, que a construção de nação brasileira já começa excluindo o povo de seus anseios, buscou-se no discurso da natureza um meio de identificação e orgulho nacional. A natureza foi utilizada como uma ferramenta para promover o sentimento de pertencimento, considerando que essa se encontrava presente em todo o território, se tornou muito mais importante e muito mais exaltada do que o próprio povo. A natureza é o símbolo de originalidade do continente americano e elemento capaz de integrar a população, conforme explica Barbato (2011), uma vez que todos os brasileiros partilhavam do orgulho em relação à exuberância da natureza em toda extensão do território. Segundo o autor, para assegurar a manutenção da jovem nação brasileira era necessário levar à população o conhecimento desses elementos da natureza brasileira que eram comuns a todos.

A cultura nacional atua como uma fonte de significação cultural, identificação e representação, sendo a cultura em que nascemos nossa principal fonte de identidade cultural, ou seja, é o que nos faz reconhecer como pertencentes a uma nação. A identidade é construída através do discurso, a partir disso, Hall (2006) explica que as culturas nacionais elaboram sentidos que permitem à identificação com a nação e, com isto, criam identidades. "Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas" (HALL, 2006, p.51).

"É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas do poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional - isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna" (HALL, 2000, p.109).

Posto isso, o processo de construção da identidade nacional, para Larrain (2003) é sempre um processo altamente seletivo e exclusivo, assim, é possível construir várias versões de identidade nacional que representam diferentes interesses, valores e grupos sociais. Para o

autor, essa seletividade e exclusão não é natural e nem espontânea, a construção da identidade nacional não ocorre sem considerar a pluralidade dos modos de vida, a diversidade das práticas sociais e as divisões sociais existentes na sociedade.

Para Ortiz (2012), o termo Identidade nacional auxilia para entender os agentes que constroem essas interpretações sobre a realidade. São esses agentes responsáveis pela formulação de modelos de identidade, esta, vista como uma representação, se expressa por meio de discursos de imposições de visões e interesses. Posto isso, Cuche considera a ideologia nacionalista como uma ideologia de exclusão das diferenças culturais, “A identidade coletiva é apresentada no singular, seja para si ou para os outros” (CUCHE, 1999, p.189). Esse papel homogeneizador do Estado reduz a identidade cultural a uma definição simples, ou seja, significa que ele não reconhece a heterogeneidade do grupo social.

Brito (2006) relata que todas as medidas adotadas pelo governo varguista partiam do entendimento que a base para a unidade e segurança nacional viria do desenvolvimento econômicos. Em um primeiro momento este permitiria integrar e resolver as disparidades das regiões do país e, em seguida, fortaleceria as posições econômicas e sociopolíticas do país, transformando-o numa potência regional. Além disso, a “modernização conservadora” do período de Getúlio Vargas teve a marca do compromisso entre as novas elites industriais e as velhas oligarquias agrárias. “As mudanças na economia, nas relações sociais e na política, tiveram sempre em vista beneficiar esses setores e mantê-los no poder de Estado” (MILANI, 2002, p.226).

Ao longo do século XX, o governo de Getúlio Vargas revisitou a necessidade de construção de um discurso nacional capaz de “unificar”, mesmo que na aparência, as diferentes regiões do Brasil. Conforme explica Moraes (1991), verifica-se nesse período uma acentuação tanto da produção material do espaço brasileiro, isto é, a construção de uma Geografia material do Brasil e a valorização de seu espaço. Verifica-se, também, um processo de construção simbólica do Brasil, o que propiciou a instalação no país da Geografia como um campo especializado e institucionalizado. Neste contexto, a Geografia surge como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades da época, isto é, sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional.

Desta forma, a seguir trataremos e daremos destaque para o papel fundamental da Geografia no processo de formação do Brasil, passando pelos pontos de desenvolvimento das Ciências Sociais, principalmente da Geografia ao nível superior e o papel do Conselho

Nacional de Geografia (1937) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938) neste processo.

2.2 A construção do Brasil pela Geografia: O papel do Conselho Nacional de Geografia - CNG e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

A ação centralizadora do Estado, como dito pelo Geógrafo Eli Alves Penha (1993), adquiriu maior sentido na década de 1930 devido à necessidade de integração nacional e do projeto desenvolvimentista-industrial. “Neste aspecto, o território brasileiro, imenso, caracterizado por enormes descontinuidades, dificuldades de comunicação interna, clivagens regionais, poderes locais bastante consolidados, atribuía ao Estado um importante trabalho de remoção destes obstáculos” (PENHA, 1993, p.18). As transformações que ocorreram na sociedade, surgiram da necessidade de construção de um discurso nacional capaz de “unificar”, mesmo que na aparência, as diferentes regiões do Brasil. Estas também deram estímulo à criação de comitês, conselhos, departamentos, institutos, à formulação de planos econômicos, administrativos, educacionais e técnicos (Barros, 2000).

Em uma dessas ações está o desenvolvimento das ciências sociais, dentre elas a Geografia, onde pode-se notar, como sugerido por Antonio Carlos Robert Moraes (1991), uma acentuação tanto da produção material do espaço brasileiro, isto é, a construção de uma Geografia material do Brasil e a valorização de seu espaço. Verifica-se, também, um processo de construção simbólica do Brasil que propiciou a instalação no país da Geografia como um campo especializado e institucionalizado. A Geografia encontra nesse momento a conjuntura ideal para se desenvolver cientificamente e se consolidar como disciplina escolar. Tendo em vista que o cenário político estava “centrada numa administração pública estruturada, que concentrava o poder, precisava conhecer melhor o território a ser administrado e disseminar o discurso nacionalista na sociedade e para isto o discurso sobre o espaço geográfico desempenharia o papel que o Estado precisava” (BARROS, 2000, p.10).

A Geografia estava dotada de um sentido de missão, Aranha (2014) relata que o conhecimento geográfico estava alinhado à política de Estado, colocando-se a serviço da integração e desenvolvimento do país. Moraes, trazendo o exemplo dos Estados nacionais

européu, demonstra que a Geografia, como um discurso moderno, foi elemento central para consolidar o sentimento de pátria e legitimar as nacionalidades e os projetos nacionais destes.

“Nesses países, as representações espaciais forneceram um elemento de referência pela história, colocando a discussão geográfica no centro do debate ideológico. Isto no berço, pois a partir daí as teorias e conceitos da Geografia se difundem - o que em si mesmo é um elemento revelador de sua eficácia ideológica” (MORAES, 1991, p.166; 167).

Da mesma forma, no contexto de modernização do espaço brasileiro, a Geografia aparece como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades da época, isto é, sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional.

Um evento primordial para o desenvolvimento da Geografia foi a participação do Brasil no Congresso Internacional de Geografia de 1931²², promovido pela União Geográfica Internacional - UGI em Paris, no qual ocorreu a primeira manifestação do Brasil em fazer parte da União Geográfica. Em julho de 1933, o Geógrafo francês e Secretário Geral da União, Prof. Emmanuel De Martonne foi recebido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e pela Academia Brasileira de Ciência, concretizando convite oficial, nesta ocasião, de filiação do Brasil à União Geográfica Internacional. Além disso, em discurso, De Martonne realçou a riqueza e variedade de temas geográficos disponíveis naquele contexto do país e seria ainda mais rico quanto o Brasil disponibilizasse a coordenação de um Comitê Nacional de Geografia.

A Academia Brasileira de Ciência prontamente esboçou a organização de um comitê, no entanto, encontrou dificuldades, tais como “dificuldade de congregar técnicos, dificuldade de obter colaborações e dados; dificuldade de reunir recursos financeiros suficientes; daí, a conseqüente impossibilidade de empreender os trabalhos e de satisfazer os encargos mínimos que a referida adesão exigiria” (RBG, 1939, v.1 n.1, p.10). Com isto, buscou-se o apoio do poder público para que o Governo se encarregasse da organização geográfica nacional. Colocava-se que esta poderia efetivar vários empreendimentos em benefício da cultura nacional e dos conhecimentos geográficos do país, indo ao encontro dos objetivos da política do governo federal empreendida no enaltecimento da Pátria.

Dessa forma, foi enviado ao Ministro da Agricultura Odilon Braga um Memorial em 29 de dezembro de 1934,

“revelando conhecimento das finalidades e da organização dos serviços geográficos e estatísticos afetos ao Ministério, sobretudo os da sua Diretoria de Estatística da

²² Revista Brasileira de Geografia de 1939, v.1 n.1, p.09-18

Produção, declara que os estudos geográficos a serem desenvolvidos com a efetivação da referida adesão "são estudos novos, subordinados ao caráter quase enciclopédico da Geografia moderna e para os quais o Ministério da Agricultura mantém hoje serviços técnicos nitidamente orientados para atender idênticos objetivos, que, em última análise, são os da Geografia Humana, através da Econômica" (RBG,1939, v 1 n 1, p.10).

Os professores de Geografia das Universidades do Estado de São Paulo e do Distrito Federal, também apoiaram a Academia Brasileira de Ciências, insistiram sobre assunto o Prof. Pierre Deffontaines e o Prof. Pierre Monbeig reforçando as solicitações anteriores junto ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil em 1936. A Associação dos Geógrafos Brasileiros também fortaleceu o posicionamento perante o Ministério das Relações Exteriores para a necessidade de criação de um Conselho Nacional de Geografia e que este aderisse à União Geográfica Internacional.

Em conjunto ao contexto exposto, o campo da Geografia se desenvolvia lado a lado nas Universidades e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A história da Geografia brasileira passa pela influência das bases teórico-metodológicas francesas e, isso se deve, principalmente, aos primeiros geógrafos fundadores dos cursos superiores de Geografia no Brasil, de origem francesa, que difundiram o pensamento adquirido na França sob a tutela de Paul Vidal de La Blache. A pesquisa e o nível superior em Geografia, de acordo com Manuel Correia de Andrade (2008), só seriam institucionalizados após a Revolução de Trinta, quando criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estabelecimento de uma Geografia Moderna Brasileira foi impulsionado pela Geografia universitária, conforme explica a Geógrafa Mônica Sampaio Machado (2000), se desenvolvendo a partir de um polo "paulista" e um polo "carioca".

Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, os principais geógrafos que contribuíram no curso da USP foram os franceses Pierre Deffontaines, responsável por fundar a cadeira de Geografia na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal em 1935 e, Pierre Monbeig que substituiu Deffontaines em 1935, quando o mesmo se transferiu para o Rio de Janeiro. Monbeig trouxe para o Brasil as contribuições da Geografia francesa, matriz esta que influenciou fortemente sua prática, dando peso em seus trabalhos na História para explicar a realidade e a ênfase à descrição detalhada da paisagem e dos homens. A Geografia de Monbeig, para Larissa Alves de Lira (2019), é uma Geografia regional e, portanto, descritiva, desenvolveu-se bastante calcada no problema do desenvolvimento econômico e social brasileiro.

Em 2017, Lira em sua tese de doutoramento, aborda que Monbeig buscava fazer com que os brasileiros descobrissem seu próprio país a partir da inserção e atitude de um geógrafo francês, acreditando que a Geografia francesa era adaptável para proporcionar uma imersão nos aspectos da realidade brasileira. Nas tradições francesas e de doutrina lablachiana, Andrade (2008) aponta que a Geografia da USP estava muito ligada à História e à Sociologia, enfatizando a Geografia Humana e Regional, os professores franceses ao analisar as regiões, consideravam os aspectos físicos, mas sobrepunham a estes os demográficos e os econômicos. Informa também o autor que, além de fornecer ao ensino médio mestres bem formados, a USP instituiu cursos de especialização e incentivou a criação de cursos de doutorado.

A Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro (atual UFRJ) foi inaugurada com o intuito de formar a identidade e o caráter nacional do povo brasileiro (Machado, 2000). A Geografia nesta universidade estava ligada à História, buscando desenvolver pesquisas sobre a organização da economia e da sociedade, os problemas do país, a formação do Estado, a produção, circulação e distribuição da riqueza. Em seu corpo, também contou com professores estrangeiros, sendo os principais, o francês Francis Ruellan que desenvolveu o ensino e a pesquisa em Geomorfologia. Preocupou-se sobretudo com a formação de geomorfólogos e com a análise do relevo brasileiro e, também, Pierre Deffontaines, essencial para a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiro - AGB, do Conselho Nacional de Geografia - CNG e da Revista Brasileira de Geografia - RBG.

Francis Ruellan também atuava no IBGE, sendo consultor técnico do Conselho Nacional de Geografia e formava o quadro de profissionais para o Conselho por meio de trabalhos de campo. Pierre Deffontaines contribuiu decisivamente para a relação de colaboração entre a academia e a ala técnico-administrativa, orientando seus alunos para, além da docência, atuarem como técnicos. Isto contribuiu para a criação de um elo entre a universidade e o IBGE, “muitos geógrafos recém-formados foram trabalhar neste Instituto, que também recorria aos professores da Universidade ao ministrar cursos de férias para professores dos vários Estados” (ANDRADE, 2008, p.136).

Tratando-se sobre o importante papel do IBGE, a formação deste foi antecedida pela criação do Instituto Nacional de Estatística, criado pelo Decreto n.º 24.609, de 6 de julho de 1934²³. Sua instalação definitiva em maio de 1936 com o nome de Conselho Nacional de Estatística, tendo como objetivo promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, o

²³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24609-6-julho-1934-515214-publicacaooriginal-1-pe.html>*

levantamento de todas as estatísticas nacionais. Conforme o texto disponibilizado na RBG (1939), no âmbito do Instituto Nacional de Estatística formou-se uma ligação da estatística com a Geografia, o que tratou de unificar o conhecimento da terra com o da atividade humana, beneficiando a Estatística na interpretação dos valores numéricos de elementos geográficos. Em outubro de 1936, o Ministro das Relações Exteriores e Presidente do Instituto Nacional de Estatística José Carlos de Macedo Soares, era pressionado internacionalmente, pelas maiores autoridades em Geografia para o Brasil colaborar com o debate científico e, ao nível nacional, havia o apelo da adesão do Brasil à União Geográfica Internacional e de atentar-se para a Geografia nacional e a importância de ela ser coordenada por um organismo nacional.

Macedo Soares tomou providências para a concretização das solicitações e, após ter aprovação do Presidente da República, convocou no Itamaraty as figuras mais representativas da Geografia brasileira para elaborar o projeto de criação do Conselho Brasileiro de Geografia. O Decreto n.º 1.527, de 24 de março de 1937²⁴, considera as vantagens de caráter nacional da atividade de um Conselho Brasileiro de Geografia articulado com a Administração Federal na importante missão de coordenação da Geografia do Brasil. O Presidente da República Getúlio Vargas instituiu a criação do Conselho incorporado ao Instituto Nacional de Estatística e autorizou a sua adesão à União Geográfica Internacional. Este tinha como função reunir e coordenar, juntamente com Ministério da Educação e Saúde, os estudos sobre a Geografia do Brasil. Visando ainda promover a articulação entre os Serviços oficiais e as instituições particulares e entre os profissionais, para que se ocupem da Geografia do Brasil no sentido de ativar e sistematizado do território pátrio.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi criado em 26 janeiro por meio do Decreto-Lei n.º 218 de 1938²⁵. Este instituiu a incorporação de tais órgãos em sua estrutura definitiva e mudava o nome do Instituto Nacional de Estatística e o do Conselho Brasileiro de Geografia para, respectivamente, Conselho Nacional de Estatística e Conselho Nacional de Geografia.

Consideramos que o IBGE, principalmente no período de origem até o período em que se torna Fundação na década de 1970, atuou como Aparelho Ideológico de Estado.

²⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1527-24-marco-1937-449842-publicacaooriginal-1-pe.html>

²⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-218-26-janeiro-1938-350934-publicacaooriginal-1-pe.html>

Revisitando Althusser (1980), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) referem-se aos mecanismos e instituições governamentais usados para estabelecer e manter a hegemonia de um determinado sistema de crenças e práticas políticas, podendo ser usados para manter o controle sobre a sociedade e para servir os interesses dos governantes. São usados para socializar as pessoas e para impor a ideologia do governo, isso podendo ser feito através da construção de narrativas que reforçam determinados valores e crenças. Desta forma, os AIE atuam como veículos para difundir ideias e valores que legitimam o poder da classe dominante e mantêm as desigualdades sociais. Além de contribuir para a legitimação do poder político através de discursos e práticas que naturalizam as relações de dominação e submissão, assim como promovem a integração social e a coesão entre os indivíduos, incentivando a identificação com o grupo e o respeito pelas normas e valores estabelecidos.

Isto pode ser comprovado através de Penha (1993), quando explica que o Instituto era uma ferramenta técnica-científica. Ele atuava a partir de dois vetores: como suporte para o funcionamento do Aparelho do Estado, ao que se referia na formulação de políticas públicas e, em seguida, como núcleo da administração central, responsável por formular e executar políticas territoriais. Dessa forma, entendemos que a criação do Instituto não foi um fato isolado, em seus anos iniciais, funcionou como uma instituição subordinada à Presidência da República. Ele, segundo Aranha (2014), fazia parte de um plano de expansão do poder central fundamentado territorialmente, o que enfatiza sobre a importância atribuída à Geografia e à Estatística na construção de saberes técnicos e científicos que fornecessem suporte às ações governamentais.

“Suas atribuições principais consistiam em realizar levantamentos e sistematizar informações do quadro territorial em todos os seus aspectos: físico, econômico, jurídico, político e populacional; realizar trabalhos cartográficos em variadas escalas; divulgar a cultura geográfica brasileira e promover a reorganização do quadro das unidades político-administrativas tal como a definição de limites, racionalizar a toponímia dos municípios e distritos e estabelecer uma nova divisão territorial” (PENHA, 1993, p.19).

Sendo assim, o território adquiriu uma dimensão política bastante significativa no projeto varguista, buscava-se redimensionar através do espaço o alcance das políticas do governo visando exercer o controle sobre a população e sobre o território nacional a fim de consolidar o Estado Nacional.

Também podemos ver a atuação como Aparelho Ideológico em entrevista cedida ao jornal *A manhã* pelo 7º ano de atividades do IBGE²⁶, no qual ficou evidente a centralização do

²⁶ Revista Brasileira de Estatística de 1943, v.4 n.15, 515-530.

Estado no funcionamento do Instituto. Foi apresentado que nos primeiros anos de funcionamento, o IBGE desenvolveu-se rigorosamente segundo os rumos fixados pelo Presidente da República,

“o lúcido pensamento político que orienta toda a sua obra de governo, apreendeu perfeitamente a gravidade e o alcance do problema que o Brasil precisava resolver, sob pena de se ver privado dos elementos informativos em que pudesse apoiar as grandes realizações da fase revolucionária iniciada em 1930” (RBE, 1943, v.4 n.15, p. 520).

Além de praticar uma política de organização, renovação e reconstrução do Brasil, o Instituto exercia papel para com o desenvolvimento científico, educativo e cultural através das suas exposições, cursos, livros, revistas, congressos, festas cívicas e as sessões culturais que promovia, “as nossas iniciativas e publicações de finalidade cultural têm nítidos objetivos de renovação e unidade nacional [...] A dos Cursos de Férias, na capital da República, para o professorado primário nacional, é bem característica sob este ponto de vista.” (p.526).

Em mesma instância, Penha (1993) aponta que a criação do Conselho Nacional de Geografia representou um avanço significativo na organização dos serviços geográficos do País, antes do CNG, estes serviços eram considerados insuficientes e os trabalhos realizados eram dispersos e fragmentados. Segundo Aranha (2014), o Conselho se estabeleceu como órgão especializado em efetivar o conhecimento minucioso e sistemático do país, coordenando diversas iniciativas, como excursões de estudo, levantamentos territoriais e regionalizações, entre outras, como a criação da Revista Brasileira de Geografia (1939) e de Estatística (1940) e posteriormente do Boletim Geográfico (1943). Os periódicos tiveram ampla divulgação dos estudiosos nacionais e proporcionou o contato com outros autores através artigos estrangeiros. Além disso, os materiais e os dados levantados sobre o Brasil foram amplamente utilizados pelo governo para organizar o território brasileiro e intervir na ordem social e política do país (Penha, 1993; Aranha, 2014).

O Boletim Geográfico foi criado pela resolução n.º 91, de 23 de julho de 1941, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia, com fins de trazer mensalmente as informações que aconteciam no âmbito da Geografia nacional. Andrade (2008) informa que o boletim teve 259 números editados entre 1943 - 1978, em que eram publicados principalmente artigos transcritos de outros periódicos nacionais e estrangeiros, mas de grande interesse teórico ou para o conhecimento da realidade brasileira. Já a Revista Brasileira de Geografia, ainda em circulação, foi criada pela Resolução n.º 18, de julho de

1938²⁷, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia, tendo o seu primeiro volume publicado em janeiro de 1939. O Conselho Nacional de Geografia considerava uma de suas atribuições promover e divulgar o conhecimento do território nacional. Dessa maneira, com a publicação de uma revista, o Conselho contribuiria para uma vulgarização dos conhecimentos geográficos brasileiros e para a difusão da metodologia geográfica moderna, caracterizada pelo espírito explicativo dos fenômenos de superfície, buscando com isto estimular à elaboração de trabalhos especializados.

É possível observar na RBG as tendências que predominavam no IBGE, como “preocupação geopolítica, sobretudo com a possibilidade de uma redivisão territorial do Brasil, e estudos que procuravam dividir o Brasil em regiões geográficas, então denominadas regiões naturais, em trabalhos, respectivamente, de Teixeira de Freitas e de Fabio de Macedo Soares Guimarães” (ANDRADE, 2008, p.141). Havia também uma grande preocupação do IBGE com o estudo regional, tanto do ponto de vista físico, humano, agrário e urbano.

Algumas contribuições do IBGE para o Estado nacional, como aponta Andrade (2008), são: levantamento cartográfico do país pelo Conselho Nacional de Cartografia que, teve como produto o Atlas do Brasil ao milionésimo e o Anuário Estatístico do Brasil e, a Realização de Censo populacional e econômico decenais a partir de 1940. Com o IBGE também se criava a profissão do Geógrafo para atuação no planejamento nacional, além de servir de local de discussão de ideias e de métodos por meio dos cursos de aperfeiçoamento anuais aos professores de ensino médio e superior de vários pontos do País. Na segunda metade da década de 1940, Roberto Schmidt de Almeida (2004) relata que a Geografia foi convocada para gerar diagnóstico das áreas de possíveis localizações do novo Distrito Federal em alguma área do Planalto Central, “A questão da determinação do sítio da futura nova capital do Brasil, apesar das crises políticas geradas foi, de um modo geral, um passo importante na consolidação do conhecimento geográfico brasileiro” (ALMEIDA, 2004, p.411).

A Segunda Guerra Mundial, durante 1939 - 1945, gerou consequências profundas sobre a economia e sobre a materialidade espacial da maioria dos países europeus, provocando a necessidade de reconstrução desses Estados afastados, o que se tornou um desafio para todos os setores da sociedade, inclusive da Geografia. Os geógrafos clássicos foram chamados a dar sua contribuição para a reconstrução do pós-guerra, no entanto, era preciso, conforme Andrade (2008), uma reformulação científica e política e, buscar atualizar

²⁷ Resolução nº 18, de julho de 1938. Disponível em: <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/67>

os princípios gerais da Geografia clássica e tradicional. Era preciso reconhecer que os métodos utilizados estavam limitados a observar, a descrever e a explicar a paisagem, não eram suficientes e não se usavam técnicas para perceber a dimensão do problema que, só poderia ser dada através de levantamento do diagnóstico. Passaram então a intensificar as pesquisas em dados estatísticos, a desenvolver a cartografia, com a elaboração de mapas temáticos e a realização de projeções para o futuro.

Tal movimento também provocou mudanças na Geografia no Brasil, a partir da concepção de planejamento do desenvolvimento econômico, “Planejamento que apresentava, quase sempre, distorção, atendimento às necessidades dos países em desenvolvimento, pois se voltava sobretudo para a modernização e o crescimento econômico, sem maiores preocupações com a problemática social” (ANDRADE, 2008, p.157). Tal perspectiva transformou o Geógrafo de humanista para especialista, no qual este deixou de realizar as suas sínteses para realizar estudos específicos de solos, de climas, de interpretação de fotografias aéreas para elaboração de mapas temáticos. “Isto iria refletir-se no cerne do pensamento geográfico, quando os novos geógrafos-planejadores passaram a questionar o ensino ministrado nas universidades e a exigir uma formação mais técnica, formação que ganharia grande prestígio nos anos 60 com a chamada Geografia Quantitativa” (ANDRADE, 2008, p.158; 159).

Conforme explica a Geógrafa Mariana Lamego (2010), a partir de 1964, com o golpe militar, o Estado é levado a organizar-se sob a doutrina de segurança nacional e conforme as perspectivas que se tinha para o desenvolvimento do país naquele momento. Desta maneira, foi reformulado o Ministério do planejamento e Coordenação geral, a fim de contribuir para o aprimoramento técnico do planejamento. Segundo a autora, o Ato Institucional n.º 2 de 1965 também cumpriu papel importante, a partir dos decretos-leis visando a segurança nacional, abriu-se a oportunidade de fortalecimento do instrumental técnico, do planejamento e da burocracia estatal. “O planejamento é um instrumento de intervenção do Estado e o espaço é o registro de realização dessas intervenções. O regime militar fez amplo uso desse instrumento de intervenção no espaço, o que é vastamente ilustrado pelos vários planos de ação governamental” (LAMEGO, 2010, p.87).

Em concordância com a autora, o IBGE desde sua criação foi um dos órgãos componentes da estrutura do planejamento do Estado e, portanto, mesmo com o golpe militar trazendo uma série de mudanças sobre o planejamento estatal, este não rompe com a ideia de modernização e centralização presente no governo de Vargas. Paulo R. Albuquerque Bomfim

(2007) explica que a concepção que se tinha da Geografia no período é que esta seria a disciplina do planejamento, devido esta ser uma ciência que estuda o espaço e, a serviço deste, a Geografia encontraria a oportunidade que lhe faltava no campo da aplicação efetiva. Conforme aborda Lamego (2010), com o golpe a temática da Geografia regional ganhou relevância nos estudos do IBGE, enfatizando a temática das regiões homogêneas e regiões polarizadas.

Nas décadas de 1960 e 1970, Lamego (2010) aponta o IBGE como um dos núcleos difusores da Geografia quantitativa brasileira, essa teve a identidade alinhada à história do Instituto juntamente à história nacional. Um dos fatores para o desenvolvimento da Geografia quantitativa no IBGE apontado pela autora foi a aproximação para com geógrafos anglo-americanos, sendo John Peter Cole, contribuindo para o aprendizado de técnicas geográficas quantitativas; Brian Berry, conectando desenvolvimento, planejamento, teoria e técnica e, John Friedman, grande teórico do desenvolvimento com a teoria centro-periferia.

Outro fator apontado por Lamego foi o ambiente favorável do IBGE de recepção da Geografia quantitativa, que se apresentou como progressista para o desenvolvimento das pesquisas do Instituto. A autora dá destaque para Lysia Bernardes que, contribuiu para difundir o método de estudos sobre redes de cidade, com ênfase na análise do terceiro setor e, Speridião Faissol que, criou o Grupo de Áreas Metropolitanas, dando início os estudos quantitativos no instituto. Como informado pela autora, os temas privilegiados pelo IBGE eram temas de fundamental importância para as políticas de planejamento, isto decorre da atuação do instituto como um órgão que atuava consoante as demandas governamentais. Nesse caso, a Geografia quantitativa dentro do instituto era mais voltada à aplicação das técnicas quantitativas em estudos urbanos e estudos de regionalização. Para Andrade (2008), a atuação dos geógrafos do IBGE estava alinhada com a política econômica do governo, evidenciando o desprezo pelos problemas sociais e do meio ambiente, com a abstração matemático-estatística e até a própria destruição do Conselho Nacional de Geografia.

Uma atividade pouco discutida pelos geógrafos e professores de Geografia, foram os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores do secundário/ ensino médio de Geografia, ofertado pelo IBGE e pelo CNG. Acreditamos que os cursos tiveram contribuição marcante para a formação de docentes de Geografia e, sendo assim, trataremos na próxima parte sobre o histórico dos cursos de férias, como ocorriam, os materiais didáticos e professores/geógrafos que ministravam os cursos.

2.3 A contribuição do IBGE na formação docente: Os cursos de férias para aperfeiçoamento de professores

Os primeiros cursos do IBGE destinados a professores foram noticiados em janeiro de 1941 na Revista Brasileira de Geografia, estes já eram realizados em anos anteriores como pode ser visto no trecho a seguir,

“Promovido pela Associação Brasileira de Educação, sob o patrocínio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizou-se ultimamente na sede desse órgão, a exemplo dos anteriores, mais um Curso de Férias, onde foram debatidos por uma brilhante equipe de especialistas, vários e oportunos problemas de marcante interesse para o país” (RBG, 1941, v3, n1, p.163).

No entanto, nas edições anteriores da revista não foi encontrado nenhum informe sobre a ocorrência desses cursos, impossibilitando, com isso, definir uma data de quando esses se iniciaram. Dessa forma, o curso realizado em janeiro de 1941, para este trabalho, será considerado sendo o primeiro curso a ter registro oficial nos documentos pesquisados. Promovido pela Associação Brasileira de Educação – ABE, o curso contou com o patrocínio do IBGE, tendo como público-alvo professores do ensino primário. Contou também com a presença do Engenheiro Cristóvão Leite de Castro, secretário-geral do Conselho Nacional de Geografia desde a sua fundação em 1937 até 1950. Como apresentado no painel memória do IBGE²⁸, foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento de atividade geográfica quantitativo e qualitativo e, atuou em importantes comissões de Geografia que conferiram modernidade à Geografia Brasileira: Instituto Pan-Americano de Geografia e História (1946); Comissão de determinação do verdadeiro local do Descobrimento do Brasil (1947) e Localização da Nova Capital (1948), e Comissão Brasileira da União Geográfica Internacional.

Tais cursos tinham como objetivo “melhorar os conhecimentos e aperfeiçoar a técnica pedagógica do magistério primário do país, reunindo para êsse fim, no período de férias, a maior quantidade possível de professores dos Estados e do Distrito Federal” (RBG, 1941, v3, n1, p.163). O quadro de professores - alunos do curso de 1941 era composto majoritariamente por mulheres, como pode ser comprovado em registros fotográficos e no discurso de Cristóvão Leite de Castro na conferência do curso,

“Encanta-me a visão deste nosso ambiente. Em um colorido fino, distintas professoras do Brasil formam aqui um conjunto de graça, de beleza e de elegância, maravilhando nossos olhos em uma paisagem, - como nenhuma outra -, cheia de

²⁸ Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/pioneiros-do-ibge/20856-christovam-leite-de-castro.html>

requintes, rica de perfumes, tão sedutora e bela. Mas, forçoso é confessar - maravilha maior ainda recolhe-se aqui, para o espírito, na contemplação desta paisagem, não na sua apresentação exterior, mas no significado, profundo e patriótico, dos elevados propósitos que ora nos congregam.

Viestes à Capital da República, queridas professoras dos Estados, à procura da melhora dos vossos conhecimentos e do aperfeiçoamento da vossa técnica, e, neste momento, aqui estais para que se vai realizando num setor de atividades, que bem se relacionam com os objetivos da vossa missão - o setor geográfico. Quer isto dizer que estamos aqui, vós, Professoras dos Estados, beneméritas do Brasil, e nós outros, do Conselho Nacional de Geografia, unidos em espírito patriótico, com os corações voltados para a juventude brasileira, no propósito ardente de prepararmos um Brasil de amanhã melhor" (RBG, 1941, v3, n1, p.164).

Figura 4 - Curso de férias oferecido pelo CNG ao magistério 1941



Fonte: IBGE

Apesar de ser destinado ao ensino primário, o curso possuía um enfoque fortemente geográfico que pode ser percebido no quadro 6, onde consta o programa de aula no qual se seguiu o tema “O Brasil, seus grandes aspectos e problemas”. Além de aulas ministradas em conferências, o curso contava com a realização de visitas a Institutos relevantes para a área, realização de excursões e trabalhos de campo, realização de seminário, exibição de filmes e entre outras atividades pedagógicas.

Quadro 6 - Programa de Aulas Curso de Férias da ABE de 1941

I - Aspectos geográficos do Brasil Coordenador: Professor Melo Leitão - Faculdade Nacional de Filosofia	II - Aspectos culturais Coordenador: Professor F. Venâncio Filho - Instituto de Educação.	III - Aspectos políticos e sociais Coordenador: Dr. Renato Pacheco - Superintendente de Saúde da Prefeitura do Distrito Federal	IV- Aspectos políticos e econômicos Coordenador: Dr. Pedro Gouveia Filho - Técnico de Educação do Ministério da Educação	V- Problema de educação física - moral e cívica Coordenador: Professor Alair Acioli Antunes - Instituto de Educação.
"O Brasil, seu território, sua expansão territorial, seus limites" - Professor C. Delgado de Carvalho, da Faculdade Nacional de Filosofia.	"O Brasil e as letras" - Professor Afrânio Peixoto, da Academia Brasileira de Letras	"A alimentação no Brasil" Dr. Renato Pacheco.	"O Brasil e a população" - Professor Carneiro Felipe, Presidente da Comissão Censitária.	"Problemas de educação física" - Professor Alair A. Antunes. "Problemas de saúde"- Dr. Carlos Sá, do Serviço de Educação e Propaganda de Saúde.
"A geologia do Brasil- Dr. Glycon de Paiva, do Departamento da Produção Mineral.	"O Brasil e as artes" - Professor Celso Kelly, do Instituto de Educação.	"A indumentária no Brasil" Dr. Eugênio Coutinho.	"O Brasil e os meios de transporte" - Dr. Moacir Silva, Consultor Técnico do Ministério da Viação.	"Problemas de educação moral" -Professor Teobaldo Miranda Santos, do Instituto de Educação. "Problemas de educação cívica" - Professor Celso Kelly.
"A ZooGeografia do Brasil" Professor Melo Leitão.	"O Brasil e as ciências" - Professor Venâncio Filho.	"A casa e o meio brasileiro" Professor Paulo Camargo de Almeida - Escola Nacional de Direito.	"O Brasil e os recursos econômicos"- Dr. Roberto Simonsen.	"Dramatização e literatura infantil" - Professora Jurací Silveira, Técnica de Educação e professora do D. F. "Trabalhos manuais" - Professor Venâncio Filho.
"A fitoGeografia do Brasil" Professor Alberto de Sampaio, do Museu Nacional	"O Brasil e o direito" - Professor Filadelfo de Azevedo, da Faculdade Nacional de Direito.	"A educação no Brasil" - Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	"O Brasil e as classes armadas" -Comandante João Dias da Costa.	"Recreação e jogos" (curso prático) - Professora Rute Gouveia, do Instituto de Educação.
"A antropoGeografia do Brasil" - Professora Heloísa Tôrres, Diretora do Museu Nacional.	"O Brasil e a religião" - Professor Jônatas Serrano, do Colégio Pedro II e do Conselho nacional de Educação	"O Brasil e a segurança nacional" - General Pedro Cavalcanti.	"O Brasil e os períodos políticos" - Dr. Rodrigo Otávio, do Instituto Histórico e Geográfico.	"Canto Orfeônico" (curso prático) - Ceição de Barros Barreto, da Escola Nacional de Música. "Desenho e artes" (Curso prático) Professora Georgina de Albuquerque, da Escola Nacional de Belas Artes

Fonte: LOPES, 2023.

Após o discurso de abertura, Cristóvão Leite apresentou uma conferência sobre o título de “A Geografia no seu sentido moderno, como elemento de instrução e como instrumento de educação”, também disponível na Revista de Geografia Brasileira de janeiro de 1941. No texto, o autor aborda sobre a Geografia instrutiva como um dos maiores ramos do conhecimento daquele período, pela extensão das suas pesquisas e pela profundidade de seus estudos, evidencia que a Geografia é observação e o cultivo da observação é elemento básico para a educação. Ele apresenta uma visão bastante nacionalista da Geografia, “O Professorado precisa saber o que se faz em proveito do melhor conhecimento do nosso amado país - para que melhor o ame e divulgue” (RBG, 1941, v3, n1. p.168). Cristóvão Leite finaliza sua conferência ressaltando a grande responsabilidade das professoras sobre a formação da nacionalidade.

Já a primeira ocorrência do curso para aperfeiçoamento de professores de Geografia de nível secundário / ensino médio é datada de 21 a 30 de junho de 1945, possuindo este curso um caráter intensivo, no qual além das aulas ministradas em conferência, se cogitou excursões, visitas a instituições especializadas, exibição de filmes geográficos e seminários. O ministro João Severino da Fonseca Hermes, em seu discurso publicado pela Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro em 1946, relatou que o curso de aperfeiçoamento para professores surgiu a exemplo dos cursos especializados para docentes que a Sociedade de Geografia já havia realizado em 1926 e 1927²⁹.

Conforme nota do editorial de Christovam Leite de Castro no Boletim Geográfico de setembro de 1945, o curso foi promovido pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, contando com o patrocínio do Conselho Nacional de Geografia e oficializado pela Divisão do Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde. As aulas do primeiro curso foram lecionadas totalmente por professores do gênero masculino e contou com a presença de nomes importantes da Geografia como Delgado de Carvalho, Everardo Backheuser, Francis Ruellan e outros, como pode observado abaixo na figura 5, que se trata sobre a programação com tema de cada aula ministrada no curso de Geografia.

²⁹ Não foram encontradas informações e materiais sobre os cursos realizados nestes anos.

Figura 5 - Programa do 1º curso de Aperfeiçoamento para Professores de Geografia em 1945

816

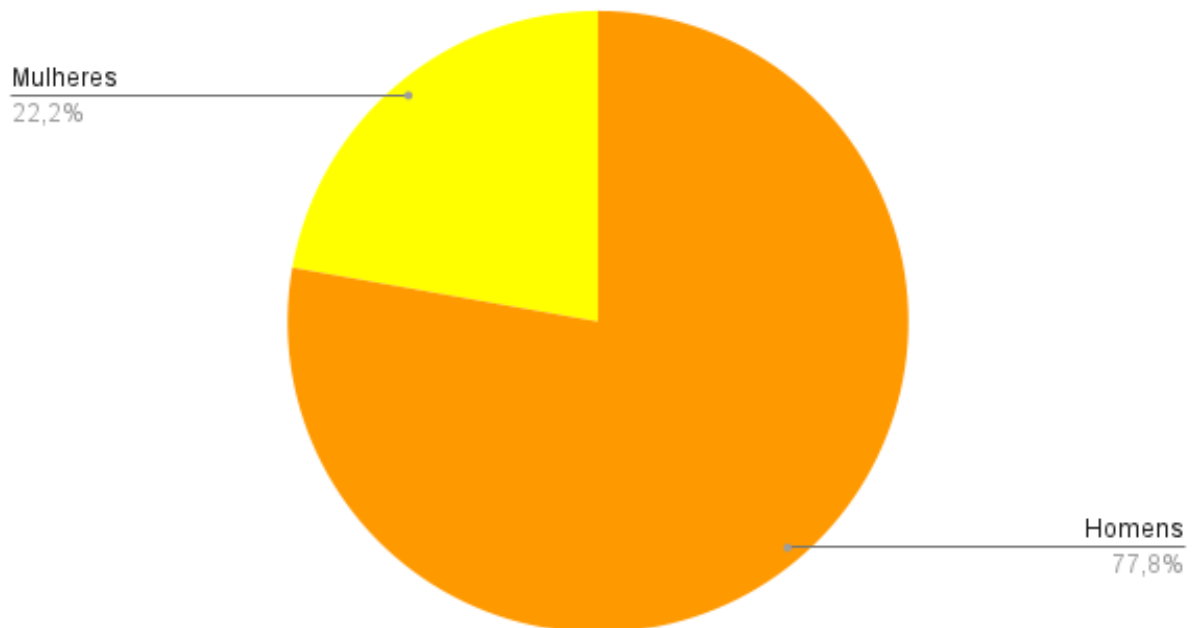
BOLETIM GEOGRÁFICO

Embaixador José Carlos de Macedo Soares — “Abertura do Curso”;
Almirante Jorge Dodsworth Martins — “A Oceanografia”;
Prof. Fernando Antônio Raja Gabaglia — “Encerramento”;
Prof. Christovam Leite de Castro — “A Geografia no Brasil”;
Prof. Carlos Delgado de Carvalho — “Geografia Humana”; “A Didática da Geografia”; “O Ensino das Unidades”; “Seminário sobre a Didática da Geografia”;
Prof. Everardo Backheuser — “As Fontes da Geografia”; “Seminário de Geografia Humana e Problemas de seu Ensino”;
Prof. Giorgio Mortara — “A população Brasileira”;
Prof. Alirio de Matos — “Cartografia” (3 aulas);
Prof. Francis Ruellan — “A Geografia Física”; “Seminário em Geografia Física e Problemas de seu Ensino”; “Geomorfologia” (3 aulas); “O Japão”;
Prof. José Carlos Junqueira Schmidt — “Climatologia” (3 aulas);
Prof. João Capistrano Raja Gabaglia — “O Material Didático no Ensino da Geografia”; “As Excursões e Visitas no Ensino da Geografia”;
Prof. Jorge Zarur — “Métodos de Geografia Econômica”; “A Geografia Regional”; “Geografia Regional dos Estados- Unidos”; “Geopolítica”; “O Rio São-Francisco”.

Fonte: Boletim Geográfico, 1945.

A aula inaugural aconteceu no salão principal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as demais na sede do Conselho Nacional de Geografia na cidade do Rio de Janeiro, contando com a participação de 103 professores-alunos inscritos, sendo estes alunos regulares e ouvintes. Destes 103 alunos, somente 57 foram certificados e, é possível verificar no gráfico 1, o quão representativo é o quantitativo de homens em relação ao número de mulheres concluintes no curso.

Gráfico 1 - Perfil de Perfil de Gênero do 1º curso de aperfeiçoamento de 1945



Fonte: LOPES, 2023.

Na cerimônia solene de entrega de diplomas em 11 de julho de 1945, o ministro João Severino da Fonseca Hermes pronunciou discurso aos professores de Geografia, iniciando com a frase em francês “Le plus noble prix de la science est le plaisir d'éclairer l'ignorance” de Charles Castel de Saint-Pierre, que pode ser traduzida como “O prêmio mais nobre da ciência é o prazer de iluminar a ignorância”. No decorrer do discurso, pautado nessa frases, o Ministro falou da missão sagrada dos professores em disseminar o conhecimento e esclarecer a ignorância, “A vós, senhores professores, o mais nobre prêmio a que a ciência pode aspirar, a vós êsse prazer da consciência, o mais belo porque o mais modesto dos prêmios, e dos prazeres a que aspirar possam a ciência e a consciência humana” (RBG, 1945, v.7, n.3 p.176).

Além disso, o ministro considerava o magistério como uma espécie de sacerdócio, no qual requer do docente um espírito de dedicação e um sentimento de devotamento. Dessa forma, para ele a formação ética e cultural, estética da juventude e da nação brasileira dependiam da humanidade, da retidão moral e do conhecimento dos professores para moldar sentimentos, inclinações e inteligências “[...] porque, por entre vossas mãos, pendentes de vossos sentimentos, de vossa ciência, de vossa arte e bondade estão, qual cêra virgem e informe, o intelecto e o coração dos nossos filhos, dos futuros cidadãos do Brasil, dos futuros homens do mundo” (RBG, 1945, v.7, n.3, p.178).

Logo após, o ministro dirige sua fala à importância da Geografia, seu discurso deixa evidente sua posição em defender uma Geografia a serviço do homem e do Estado, como pode ser percebido no trecho seguinte, “Em todo o mundo civilizado, a Geografia é proclamada a rainha das ciências, a ciência mais útil e indispensável ao homem, porque é a Geografia que estuda a Terra em todos os seus infinitos e complexos aspectos” (RBG, 1945, v.7, n.3, p.178).

A Geografia, por abranger todos os campos de estudos, de acordo com ele, permite conhecer tanto os aspectos naturais, com o intuito de explorá-los em benefício do desenvolvimento econômico, quanto conhecer as relações humanas com a Terra e seus reflexos históricos, políticos e econômicos. Dessa forma, Fonseca Hermes finaliza o discurso dirigindo a última palavra aos professores de Geografia,

“E vós, senhores professores, deveis ser os apóstolos dessas doutrinas, dêsse programa cultural, nacionalista, universal, aqueles que, de primeira mão, estão chamados a fazer penetrar na inteligência e a despertar no coração das nossas juventudes o gosto e a inclinação vocacionais dos futuros cidadãos, dos homens de amanhã. E ninguém, melhor do que vós, poderá inculcar-lhes essas verdades fazendo-lhes perceber e sentir o panorama geral e as perspectivas fundamentais que o conhecimento da Geografia encerra, como base de todas as projeções científicas e utilitárias” (RBG, 1945, v.7, n.3, p.178).

O noticiário da edição trimestral de julho - setembro de 1946 da Revista Brasileira de Geografia aborda a realização da VII sessão ordinária da assembleia geral do Conselho Nacional de Geografia, na qual foram aprovadas 39 resoluções e também apontou relatório das atividades que estavam sendo desenvolvidas no ano de 1945. O curso de férias para professores do ensino secundário foi um dos tópicos de tratamento da assembleia, no qual foi ressaltado que o curso seria realizado duas vezes ao ano no período das férias escolares, sendo um curso de aperfeiçoamento a ser realizado no mês de janeiro e um curso de informações geográficas a ser realizado nas férias de julho.

A assembleia acreditava que a iniciativa não deveria limitar-se à capital da República, e nesse sentido estudava-se medidas adequadas que permitissem a extensão de tais cursos às demais unidades da federação. Com isto, foi elaborada a Resolução de nº 180 de 11 julho de 1946, tratando de como esses cursos seriam organizados.

No entanto, mesmo tendo registros da existência desta resolução, tanto no ementário de resoluções da assembleia Geral do CNG de 1952³⁰ quanto na coletânea da Legislação do

³⁰ Resoluções da Assembleia Geral: CNG - 1952, p. 13- Resolução de nº 180. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7187>

IBGE³¹ e no Boletim Geográfico de novembro de 1946³² (p.131), não foi encontrado nas fontes pesquisadas a íntegra da resolução deliberada pela assembleia.

Os cursos de férias dos anos seguintes passaram a ser organizados por iniciativa da Faculdade Nacional de Filosofia, visando a melhoria do nível intelectual do magistério secundário, considerando que muitos professores, mesmo em exercício da profissão, não tiveram a oportunidade de seguir os cursos regulares de formação para o magistério. Dessa forma, foram elaborados cursos de extensão universitária de Geografia, História Natural, Química e Letras Clássicas,

“Tendo por objetivo enriquecer e aperfeiçoar o cabedal de conhecimentos dos professôres sôbre a matéria que lecionam, revisando-a, atualizando-a e reinterpretando-a à luz dos mais recentes progressos científicos, preenchem igualmente com vantagem à condição principal de que se revestem, pois, quer fornecendo aos professôres uma boa fundamentação pedagógica quer familiarizando-os com as técnicas e tendências da Didática moderna, concorrem poderosamente para a formação de uma autêntica consciência profissional” (RBG, 1949, v11 n1, 148).

A Faculdade Nacional de Filosofia atuou como promotora dos cursos de férias até o ano de 1960, data em que teve seu último registro conforme publicação da Revista Brasileira de Geografia de julho - setembro de 1960, sendo realizado nos anos subsequentes pela Divisão Cultural do IBGE.

No curso de aperfeiçoamento realizado de 12 de janeiro a 23 de fevereiro de 1948, conforme noticiado na Revista Brasileira de Geografia, o CNG, com seu patrocínio e apoio ao curso de férias, ofereceu sete bolsas de estudos a professores dos Estados. Verificou-se nesse ano do curso a participação de professores-alunos de outros estados da federação como Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O aumento da diversificação e participação de professores oriundos de outros estados que não o Rio de Janeiro, é um fato crescente nos anos posteriores à realização do curso devido à atuação e divulgação dos Diretórios Regionais de Geografia, sediados nas capitais dos estados.

A partir de 1961 os cursos de férias, que eram dados de maneira esporádica, tornaram-se de caráter permanente. Posteriormente, no curso de férias de 1972 promovido pelo Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica (DEDIGEO) do

³¹ Coletânea de Legislação (p.70) <https://memoria.ibge.gov.br/images/memoria/publicacoes/Coletanea-Legislacao-IBGE.pdf>

³² Ementário das Resoluções n.º 173 a 210 aprovadas em 1946 (p.131). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=719&view=detalhes>

IBGE, o curso que era somente realizado no Rio de Janeiro, também foi realizado em Fortaleza - Ceará. Conforme exposto em publicação, a I Conferência Nacional de Estatística, Geografia e Cartografia- CONFEGE, realizada de 23 a 30 de setembro de 1968, recomendou a ampliação do número de inscitos, incluindo captar alunos de todas as regiões do país.

A última menção ao curso de férias no Boletim Geográfico foi a publicação de duas súmulas de aulas do curso realizado em janeiro de 1969 que foram publicados no Boletim de março - abril de 1970. Já a última menção na Revista Brasileira de Geografia foi uma notícia da realização do curso de julho de 1972 que fora publicada na edição de 1974. Nas edições posteriores destes periódicos não foram publicadas mais nenhuma informação sobre o curso de férias nem sobre sua realização e, principalmente, não relata o motivo do término dos cursos.

No entanto, em entrevista concedida a Revista Geosul em 1992³³, Roberto Lobato Corrêa, um dos geógrafos vinculados ao Conselho Nacional de Geografia que ministrava aulas nos cursos de férias, menciona que na década de 1960 e início de 1970, os geógrafos participavam ativamente da comunidade geográfica por meio da Associação dos Geógrafos Brasileiro e através dos cursos de aperfeiçoamento tanto para professores secundários como para professores de nível superior, como informado por Corrêa (1992), os cursos eram realizados tanto no Rio de Janeiro como nas cidades onde havia cursos de graduação em Geografia. Com a transformação em fundação no início da década de 1970, o Instituto adquiriu novas funções, como produzir indicadores sociais e econômicos mensais e anuais. Segundo o geógrafo, os economistas passaram a dominar o IBGE e, defender que os cursos de férias deveriam ser extintos e que deveriam ser de competência das universidades oferecê-los. Concordamos com o Corrêa quanto a extinção dos cursos ter sido uma enorme perda para Geografia,

“através desses cursos transmitia-se um conhecimento geográfico que, ao contrário do que se imagina, não é homogêneo, mas profundamente heterogêneo, cunhado em matrizes metodológicas diversas - imaginem, lado a lado, Speridião Faissol, Orlando Valverde, Alfredo Porto Domingues, Pedro Geiger e Nilo Bernardes. Neste sentido, os geógrafos do IBGE constituíam um corpo heterogêneo, como ainda é hoje, e como o são aqueles dos departamentos de Geografia das universidades brasileiras” (CORRÊA, 1992, p.37).

É importante abordar também que o elemento Geografia do IBGE, que tinha função e importância primordial dentro do Instituto, foi perdendo a sua relevância e foi sendo substituído para dar mais ênfase à estatística e à economia. “Na medida em que o sistema

³³ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12787>

racional de planejamento desmantelou-se ou foi desativado ao final da década (afinal, efetivamente, não passa de uma ideologia), a Geografia do IBGE viu-se órfã” (CORRÊA, 1992, p.38).

A seguir, apresentaremos como os cursos de férias para aperfeiçoamento docente estavam organizados. Com a deliberação de caráter permanente dos cursos de férias em 1961, os cursos passaram a funcionar conforme o seguinte regimento:

Quadro 7 - Critério para contemplação de bolsas de estudos

A quantidade e os valores eram fixados a cada ano pelo Diretório Central do IBGE, atendendo:
<ul style="list-style-type: none"> a) disponibilidade orçamentária do CNG; b) valor provável das despesas de alimentação e pousada no local da sede do CNG; c) preço da viagem do local de procedência à sede do CNG.
Seleção dos Bolsistas, preferencialmente:
<ul style="list-style-type: none"> a) professores em estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares; b) maior tempo de magistério; c) maior número de turmas de Geografia, lecionadas no ano anterior; d) menor idade.
OBSERVAÇÕES GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Aos bolsistas era obrigatória a prestação das provas, a apresentação de trabalhos práticos e o comparecimento às excursões e visitas. - Enquanto a sede do CNG fosse na cidade do Rio de Janeiro, os professores residentes neste estado, nos municípios fluminenses e nos situados à margem da baía de Guanabara poderiam frequentar os cursos sem direito a bolsa de estudo.

Fonte: LOPES, 2023.

Aqui podemos notar que os cursos privilegiavam com bolsa aqueles que já atuavam como professores de Geografia e que tinham uma certa experiência em sala de aula. Acreditamos que esta era uma forma de incentivar os docentes a realizar o curso de aperfeiçoamento e, de apresentar a estes, as novas metodologias educacionais da Geografia moderna que visavam justamente, nos princípios escolanovistas, renovar a educação e a forma de ensinar Geografia. No entanto, essas bolsas eram somente disponibilizadas, como fica a entender, a professores que não moravam no Estado da Guanabara, nem nos municípios fluminenses e nas proximidades da baía de Guanabara. O que ao nosso ver incentivava a composição do curso com a participação de professores de outros municípios e estados, não se limitando somente ao Rio de Janeiro. Podemos apontar que a disponibilização dessas bolsas pode ter sido uma forma de compensação e atração desses docentes de outros estados, visto que inicialmente, os cursos eram somente realizados na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 8 - Deveres dos Alunos

CORPO DISCENTE
<p>Poderiam frequentar os cursos os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) indicados como bolsistas pelos Diretórios Regionais; b) indicados como bolsistas pelos governos estaduais e municipais; c) indicados como bolsistas pelos países estrangeiros, diretamente ou através do Ministério das Relações Exteriores; d) inscritos por conta própria.
DIREITOS E DEVERES
<ul style="list-style-type: none"> a) 3/4 de frequência em todas as atividades dos cursos (aulas, conferências, visitas, excursões etc.) para a prestação das provas b) Aos alunos aprovados (com nota igual ou superior a 40 por matéria e 50 na global), que tenham tido a frequência exigida, serão conferidos certificados de aprovação. c) Aos aprovados nos três primeiros lugares serão oferecidas, como prêmios, publicações do CNG escolhidas entre as mais recentes e de maior interesse para o ensino da Geografia. d) Receberão apostilas de todas as aulas dadas, logo após a realização da última de cada série. e) Receberão, também, publicações indicadas pelos professores de acordo com o interesse dos assuntos tratados nas aulas. f) Poderão apresentar críticas e sugestões, que constituirão objeto de estudo para possível aproveitamento nos cursos posteriores.

Fonte: LOPES, 2023.

Percebe-se aqui que havia um certo tipo de indicação de bolsistas, no qual os Diretórios Regionais eram responsáveis por fazer a divulgação nas unidades da Federação que representavam e recebiam indicações de candidatos dos Conselhos Estaduais e das Secretarias da Educação, dos estabelecimentos de ensino secundário, para uma primeira seleção. Podemos notar também que a aprovação do curso exigia $\frac{3}{4}$ da frequência e nota igual ou superior 40 por matéria e média geral 50 para a certificação, é importante frisar que os cursos eram realizados no período de férias escolares, desta forma, a frequência no curso não prejudicava a atuação profissional dos professores. Os três primeiros alunos da turma recebiam prêmios, publicações e, inclusive, a apostila das aulas, o que nos leva a acreditar que a apostila não estava disponível gratuitamente para todos os alunos.

Quadro 9 - Dos Professores e participantes

CORPO DOCENTE
<p>Os professores e conferencistas deveriam apresentar à direção dos cursos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) até 15 dias antes do início dos cursos, os programas, geral e pormenorizado, da matéria das aulas e conferências sob sua responsabilidade; b) até 10 dias antes de sua primeira, as súmulas de todas as aulas a serem ministradas; c) até a véspera o resumo de cada conferência a ser proferida; d) as questões das provas até a antevéspera delas; e) as provas corrigidas até a véspera do dia do encerramento dos cursos.
INFORMAÇÕES GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Aos professores e conferencistas eram concedidos certificados sobre a matéria e o número das aulas ministradas e conferências proferidas. - Aos professores, conferencistas e dirigentes das visitas e excursões, era concedida uma gratificação pró-labore fixada pela Secretaria Geral. - Para efeito de remuneração, eram consideradas como aulas práticas os seminários e as projeções de filmes e dispositivos

Fonte: LOPES, 2023.

Aqui notamos que havia uma preocupação da direção do curso sobre o planejamento das aulas ministradas pelos professores e conferencistas, uma vez que para o bom funcionamento do curso, todos os conteúdos, atividades e materiais necessários para a aula deveriam ser encaminhados à secretaria para previsão orçamentária e de despesas. O planejamento também era necessário para as medidas administrativas de locação de espaço destinados às aulas, providência de materiais de ensino, aluguel de ônibus, mesas, quartos de hotéis para excursões e entre outras atribuições.

Quadro 10 - Da preparação dos cursos

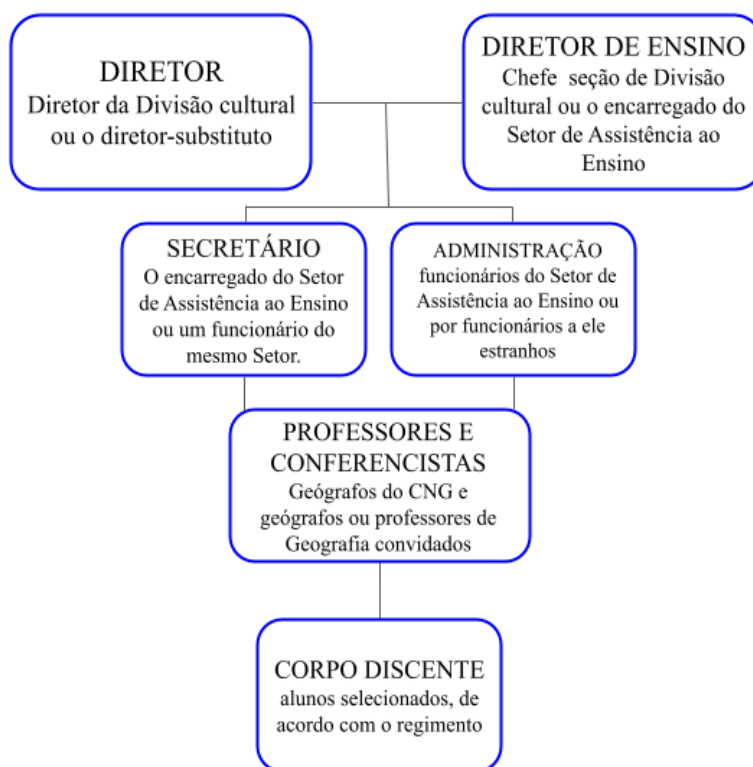
<p>SECRETARIA GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentava ao Diretório Central um projeto fixando: início dos cursos, número e valor das bolsas, gratificação aos professores e conferencistas.
<p>DIRETOR DO CURSO</p> <p>deveriam apresentar ao secretário-geral para aprovação:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O programa geral do curso, fixadas as matérias e o número das aulas e conferências, com o nome dos professores e conferencistas, os locais e dirigentes das visitas e excursões, e as normas gerais a serem seguidas durante estas últimas; b) Um programa pormenorizado fixados os assuntos de cada aula e conferência, com os nomes dos respectivos responsáveis; c) Um quadro de distribuição do tempo, tão pormenorizado quanto possível, com dias e horas de todas as atividades programadas; d) A previsão das despesas para a realização dos cursos, inclusive com o nome dos professores, conferencistas e integrantes da parte administrativa, para efeito do pagamento das gratificações, uma parcela acrescida para despesas eventuais; e) Os programas das visitas e excursões, nos quais deverão constar: suas finalidades, organização pormenorizada, itinerário e aspectos a serem observados, medidas administrativas necessárias a que elas alcancem os objetivos visados; f) O programa dos seminários, com os nomes do expositor e dos debatedores, quando fosse o caso; g) Os programas das solenidades de abertura e encerramento.

INFORMAÇÕES GERAIS
<p>Toda documentação era elaborada pela direção dos cursos, visando ao seu preparo e desenvolvimento, distribuindo aos corpos docente e discente como orientação às atividades semelhantes que poderiam vir a realizar. Também eram distribuídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a relação dos professores e conferencistas, com seus endereços e títulos principais; - a relação dos integrantes do corpo discente, com seus endereços e locais de procedência.

Fonte: LOPES, 2023.

Mais uma vez percebemos a importância do planejamento das aulas para a própria aprovação de realização dos cursos, no qual todas as informações e atividades, quantidade de alunos e professores deveriam ser apresentados no orçamento para aprovação do curso de aperfeiçoamento, ocorrendo esta burocracia anualmente no período anterior a realização do curso. Os cursos estavam organizados de acordo com o organograma abaixo:

Figura 6 - Organização do curso de férias



Fonte: LOPES, 2023.

Aqui podemos verificar que existia uma hierarquia de subordinação na organização dos cursos. Os professores e conferencistas, planejavam suas aulas e conferências antes mesmo do início dos cursos, isto deixa claro que o conteúdo programático somente considerava aquilo que a Instituição considerava como importante, sem contar com os interesses discentes neste processo. Desta maneira, os professores prestavam contas de seu

planejamento ao diretor do curso que, desenvolvia um projeto detalhando todas as informações e orçamento necessário para a realização dos cursos e reportava ao secretário geral para aprovação.

Quadro 11 - Funcionamento do Curso

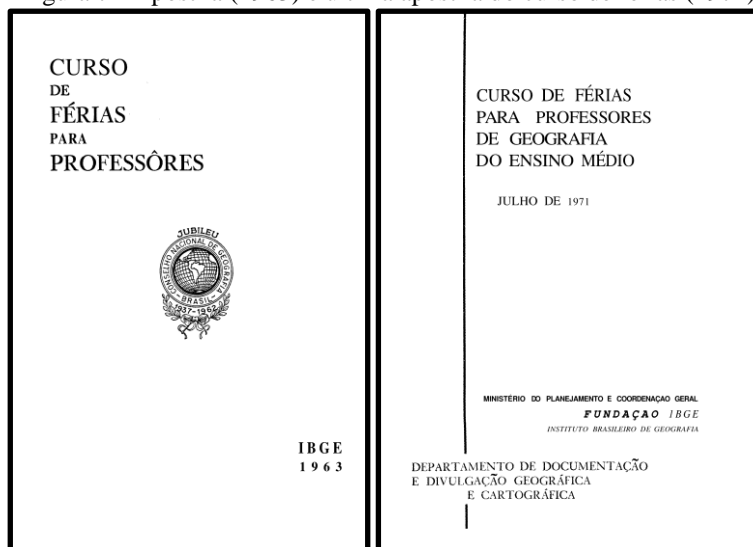
DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS
<p>Os cursos compreenderão:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aulas, conferências, seminários, visitas, excursões, projeção de filmes e diapositivos; b) aulas de duração de 50 minutos e o intervalo de 10 minutos entre elas; c) a duração das conferências e seminários fixados pelo diretor dos cursos, atendido o interesse do assunto tratado; d) as visitas, sempre em instituições de interesse geográfico, deveriam ser marcadas na parte da tarde, ou sábado pela manhã, a fim de não prejudicar o horário das aulas; e) as excursões poderiam ter a duração de um ou mais dias, devendo ser realizadas, de preferência, aos sábados e domingo; f) A programação para elas deveria ser distribuída aos interessados na véspera; g) de acordo com a conveniência didática as projeções de filmes e diapositivos eram agrupadas em sessões especiais, com a presença dos respectivos professores, ou poderiam ser feitas durante as aulas.

Fonte: LOPES, 2023.

Todas as aulas tinham a duração de 50 minutos e, no regulamento de funcionamento do curso, frisava-se para que entre as aulas houvesse um intervalo de 10 minutos, não ultrapassando este tempo, para que se pudesse dar conta do programa planejado. A parte da manhã era somente reservada para as aulas teóricas e a parte da tarde e fins de semana para atividades extra, como excursões, trabalhos de campos, conferência e entre outras. Compreendemos com isto, uma valorização e empenho em executar o programa proposto pelos professores, dando uma ênfase aos conteúdos teóricos, onde as atividades práticas não podiam atrapalhar no andamento deste cronograma.

2.3.1 Material Didático

Figura 7 - Apostila (1963) e última apostila do curso de férias (1971)



Fonte: Apostilas dos cursos de férias 1963; 1971.

Até o ano de 1963 não foi encontrada nenhuma apostila completa dos cursos de formação, até então as súmulas de algumas aulas eram publicadas na área de “contribuição ao ensino” do Boletim Geográfico. Existe a possibilidade das aulas e dos materiais utilizados nos cursos terem sido mimeografados, conforme pode ser visto em algumas notas de rodapé e na seção de bibliografia de alguns artigos do boletim. Como relatado em publicação da RBG de 1969, os cursos deram origem a um importante programa editorial que reunia em tomos especiais as apostilas das aulas ministradas. Esses materiais eram reconhecidos pelos professores como um valioso subsídio para o ensino da disciplina. O Programa Editorial elaborado pela Divisão Cultural para 1968, resultou também no preparo dos periódicos oficiais do IBGE - a "Revista Brasileira de Geografia" e o "Boletim Geográfico".

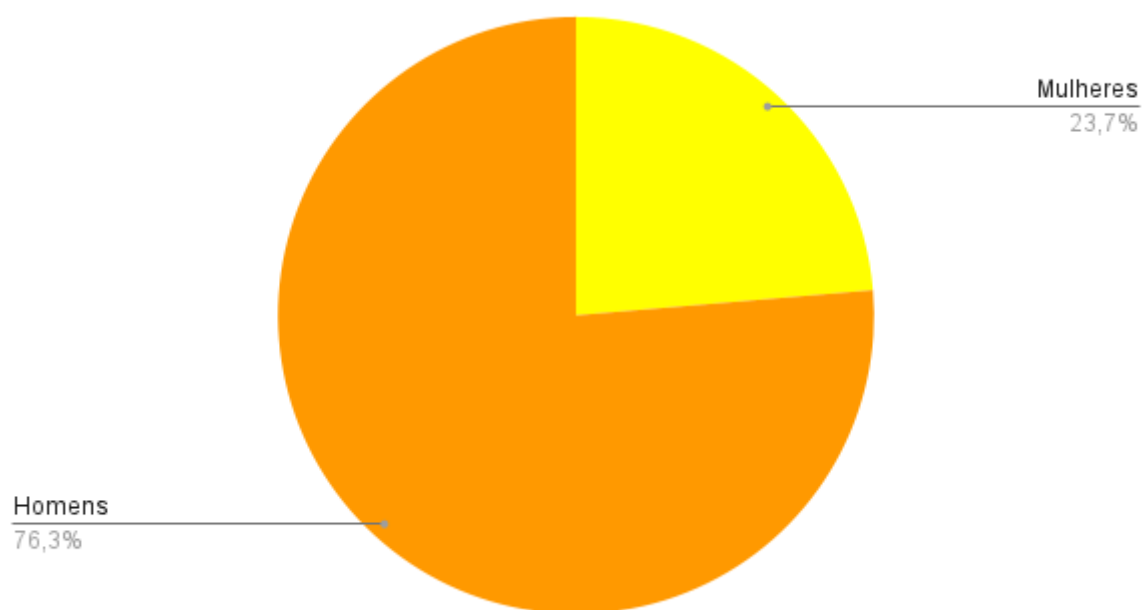
Dessa forma, a partir de 1963 os cursos de férias contavam com a publicação das apostilas do curso. Essas apostilas eram publicadas no ano posterior ao ano em que o curso foi ministrado, isto é, a publicação de 1963 fora do curso realizado em 1962. Tais apostilas eram vendidas na sede do Conselho Nacional de Geografia, sendo também possível adquiri-las por serviço postal, com o valor, a exemplo dos cursos de 1964 e 1965, de Cr\$ 1600, no qual os professores, alunos de graduação e servidores dos órgãos estatísticos e geográficos, tinham desconto de 30% na sede do CNG. Não é possível afirmar a forma que os alunos dos cursos tinham acesso a essas apostilas, mas segundo regulamento, era certo que os três primeiros

alunos da classe as receberiam como premiação juntamente com outras publicações do CNG e do IBGE.

2.3.2 Os Professores-mestres

Desde o ano de 1962 a 1971 da realização dos cursos de férias, o perfil de gênero dos professores-mestres é majoritariamente masculino, sendo professoras-mestres uma minoria de 23,7% como pode ser notado no gráfico abaixo, ou seja, dos 93 professores que o curso teve, somente 22 eram mulheres.

Gráfico 2 - Perfil de Gênero dos Professores-Mestres dos cursos de aperfeiçoamento



Fonte: LOPES, 2023.

Esse predomínio masculino sobre a presença feminina pode ser explicado por Joseli Maria Silva (2009) em *Geografias Subversivas*, onde a autora aponta que a Geografia, enquanto saber institucionalizado, se desenvolveu a partir da ótica masculina vigente no século XIX. “A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultaram a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não-bancos, e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante” (SILVA, 2009, p.26). A legitimação dos discursos hegemônicos na Geografia nega a existência e impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades. Sobre a participação

das mulheres na ciência, Maria Margaret Lopes (2003) aponta que no Brasil, aqueles que se titularam até 1965, a cada 6,3 homens, 1 mulher se titulava; de 1976 a 1980, para cada 3 homens, 1 mulher se doutora. Conforme a autora, a situação só começa a se equilibrar a partir de 1986 a 1990, quando a proporção era de 1 mulher para 1,8 homens e de 1996 a 2000, quando chega a quase uma para um. Ao analisar a produção do conhecimento de geógrafas nos principais periódicos do país, um deles a Revista Brasileira de Geografia, Silva (2009) constata que houve sim uma feminização da Geografia brasileira e as mulheres tornaram-se produtoras conhecimento geográfico. No entanto, o que produziam não diferenciava das produções masculinas e não recebiam a mesma visibilidade e reconhecimento científico. Essa questão também é evidente nos cursos de aperfeiçoamento, embora se tenha a feminilização do quadro docente do IBGE, a atuação masculina é três vezes maior que a das geógrafas.

Os professores-mestres que mais tiveram participação e contribuição nos cursos de aperfeiçoamento são: Antônio Teixeira Guerra (18), José Cezar de Magalhães Filho (12), Pedro Pinchas Geiger (9), Alfredo José Porto Domingues (7), Hilda da Silva (7), Carlos Goldenberg (6) e Linton Ferreira de Barros (6).

Antônio Teixeira Guerra³⁴, era geógrafo, formado na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), onde se licenciou em Geografia e História, em 1945. Nesse mesmo ano, entrou para o Conselho Nacional de Geografia. De 1947 - 1949 frequentou cursos de especializações em Geografia, na Universidade de Paris, e logo se reintegrou ao CNG. A partir daí, lecionou na Universidade Federal Fluminense, na então Universidade do Estado da Guanabara (atual UERJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. No IBGE, trabalhou com Francis Ruellan e foi seu orientando na Universidade do Brasil. Na década de 1960, no IBGE, foi diretor da Divisão Cultural do Instituto Brasileiro de Geografia, da Revista Brasileira de Geografia e do Boletim Geográfico. Em 1967, defendeu sua tese de livre docência na UEG. Além de sua singular contribuição à Geomorfologia, suas atuações e obras também foram importantes para os estudos sobre a conservação dos recursos naturais, as potencialidades geográficas do Brasil, a divisão territorial e a segurança nacional.

José Cezar de Magalhães Filho³⁵, licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia da PUC – Rio em 1955, ingressou no IBGE em 1953, onde permaneceu durante 38 anos como Geógrafo. Foi Professor de Geografia e História da Campanha Nacional de

³⁴ Biografia do autor disponível em: http://www.grupogeobrasil.uerj.br/dicionario_de_geografos.php e http://www.grupogeobrasil.uerj.br/dicionario_de_geografos.php

³⁵ Biografia do autor disponível no Anexo 1 da Apostila do curso de férias de 1966, página 347.

Educandários Gratuitos e Professor de Geografia do Ensino Médio do Estado da Guanabara. Escreveu nas revistas do IBGE cerca de 80 artigos sobre Geografia da Energia, Geografia das Indústrias, Geografia dos Transportes, Meio Ambiente, regiões do Brasil e entre outros. Foi presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros, na qual lutou e obteve a Regulamentação da Profissão de Geógrafo, pela Lei n.º 6.664, de junho de 1979.

Pedro Pinchas Geiger³⁶, geógrafo formado pela Faculdade Nacional de Filosofia (1939 - 1943), e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) concluiu o Doutorado, em 1970, tendo como orientador o Professor Delgado de Carvalho. Especializou-se em Geografia urbana e industrial, sendo considerado um dos principais pesquisadores da segunda geração do Conselho Nacional de Geografia do IBGE, onde ingressou em 1942. Inicialmente, trabalhou na área de Geografia física, mas, pouco a pouco, orientou suas pesquisas para os campos da urbanização e da industrialização. Em 1943, propôs uma nova divisão regional para o estado de São Paulo, baseada nas atividades econômicas e industriais, uma verdadeira revolução à época. Nos anos 60, propõe uma nova regionalização do país a partir de regiões geoeconômicas, um marco para o planejamento nacional e ensino de Geografia do Brasil. Possui uma valiosa produção com mais de 70 títulos, entre livros e artigos em revistas especializadas. Na década de 1970, engajou-se no movimento chamado Geografia Quantitativa, que vigorou fortemente no IBGE e no Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro. Após aposentar-se, em 1984, intensificou suas atividades acadêmicas como Professor Visitante na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994 - 1995).

Alfredo José Porto Domingues³⁷, licenciado em História Natural pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Também era diplomado pela Escola Superior de Guerra e possuía curso de especialização na França. Atuou como Professor do Ensino Médio no Estado da Guanabara e como Geógrafo do Conselho Nacional de Geografia. Já Hilda da Silva³⁸, foi uma geógrafa e licenciada em Geografia e História pela PUC, cursou especialização na França. Foi membro de delegações oficiais brasileiras, a reuniões internacionais sobre assuntos geográficos. Sócia cooperadora da Associação dos Geógrafos

³⁶ Biografia do Geógrafo disponível em: http://www.grupogeobrasil.uerj.br/dicionario_de_geografos.php e <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/projeto-historia-oral/galeria/20912-pedro-pinchas-geiger.html>

³⁷ Biografia do autor disponível no Anexo 2 da Apostila do curso de férias de 1962, página 199.

³⁸ Biografia da autora disponível no Anexo 1 da Apostila do curso de férias de 1963, página 213.

Brasileiros e atuou como Geógrafa do Conselho Nacional de Geografia, além de ser autora de artigos técnicos publicados pelo CNG.

Carlos Goldenberg³⁹, geógrafo e licenciado em Geografia e História pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Atuou como Geógrafo do Conselho Nacional de Geografia e como Encarregado do Setor de Assistência ao Ensino da Seção de Divulgação Cultural, da Divisão Cultural do CNG. Foi professor de Didática Especial da Geografia dos Cursos da CADES, Colaborador em várias Comissões sobre ensino da Geografia e Didática da Geografia, professor de Geografia do Ensino Médio do estado da Guanabara, além de ter sido autor de vários trabalhos técnicos publicados pelo CNG. Já Linton Ferreira de Barros⁴⁰, foi cartógrafo formado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Também foi diplomado em Geomorfologia pela "École Pratique des Hautes Études" - Sorbonne, Paris. Atuou como Cartógrafo do CNG, foi ex-Professor de Meteorologia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica - São Paulo, Professor Catedrático de Cartografia e Topografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (São Paulo), Professor Catedrático de Cartografia e Topografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente - São Paulo, Pesquisador Chefe do Centro de Geomorfologia Aplicada a Amazônia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e autor de vários trabalhos técnicos publicados pelo Conselho Nacional de Geografia.

Buscamos aqui apresentar como o IBGE, uma instituição criada para realizar o levantamento do conhecimento geográfico do Brasil, contribuiu para o enriquecimento da formação docente por meio de seus cursos de aperfeiçoamento.

No próximo capítulo, analisaremos os eixos temáticos aqui expostos, a fim de compreender como ocorreu essa contribuição e que Geografia era trabalhada nos cursos.

³⁹ Biografia do autor disponível no anexo1 da Apostila do curso de férias de 1965, página 269.

⁴⁰ Biografia do autor disponível no anexo1 da Apostila do curso de férias de 1965, página 273.

3 OS CURSOS DE FÉRIAS PARA APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

A primeira ocorrência do curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia de nível secundário / ensino médio é datada de 21 a 30 de junho de 1945, cujo curso teve um caráter intensivo. De acordo com o ministro João Severino da Fonseca Hermes, em seu discurso publicado pela Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro em 1946, o curso surgiu a exemplo dos cursos especializados para docentes que a Sociedade de Geografia já havia realizado nos anos de 1926 e 1927. Já, segundo publicação na Revista Brasileira de Geografia em 1963, os cursos tiveram como precursoras as tertúlias realizadas pelo CNG, isto é, série de palestras, quinzenais, onde eram debatidos temas de caráter geográfico que constituíam verdadeiros seminários, onde o assunto era debatido e analisado sob todos os ângulos. Em 1961, através da Resolução de nº 618, os cursos, que ocorriam de forma esporádica, passaram a ser ministrado permanentemente, antes para a realização do curso era preciso para cada ano, de uma resolução do Diretório Central que o previsse. Desta forma, a partir de nova resolução dividia-se em dois cursos, “Curso de Aperfeiçoamento de professores de Geografia” realizado nas férias de janeiro - fevereiro e, curso de “Informações Geográficas”, realizado nas férias de julho. Ambos os cursos faziam parte do programa de divulgação cultural do Conselho Nacional de Geografia e eram oferecidos a professores de todos os estados e territórios federais e, contemplavam com bolsas de estudos os docentes que não residiam no Estado da Guanabara.

Os cursos seguiam o mesmo regulamento de funcionamento, sendo guiados pelas mesmas diretrizes e tinham o mesmo objetivo de aperfeiçoar culturalmente os professores de Geografia do ensino secundário, somente se diferenciavam quanto a duração dos cursos. O Curso de Informações geográficas eram realizados nas férias de julho e tinham duração em média de 13 dias, suas aulas ocorriam durante toda manhã e toda tarde, além de contar com conferências e excursões. Já nos Cursos de aperfeiçoamento a duração tinha em média 25 dias, tendo a parte da manhã reservadas para as aulas teóricas e a parte da tarde reservadas para conferências, excursões, apresentação de filmes e seminários.

Trataremos nesta dissertação dos cursos de aperfeiçoamento realizados nas férias de janeiro - fevereiro, com início em 1962 até 1971. Optamos pela escolha destes, pois diferentemente do curso de informações geográficas, os cursos de aperfeiçoamento foram realizados em todos os anos até 1971, contavam com maior tempo de duração e, o fator

decisivo, foram as apostilas que estão todas disponíveis na biblioteca digital do IBGE. Os cursos de Informações Geográficas, mesmo tendo notícias de seu acontecimento anualmente, só conta no site da biblioteca com três apostilas disponíveis on-line e, mesmo elas já mostram possuírem o mesmo formato de aulas, os mesmos professores, tendo, inclusive, aulas que se repetiam do curso realizado em janeiro.

Do período de duração dos cursos de 1962 a 1971, dez apostilas foram disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Geografia, sendo estas publicadas no ano posterior a realização do curso. Dentro das 10 apostilas existentes, estas continham 211 aulas, essas foram todas lidas buscando o seu tema central e em qual área da Geografia essa melhor se encaixava, Exemplo: “Projeções cartográficas e leitura de cartas geográficas” o tema central da aula visava orientar para a “Interpretação e Leitura de Cartas/Mapas” e a área da Geografia que se encaixa é a “Cartografia”. Após termos feito a classificação para cada aula, nós as alocamos temas e áreas mais recorrentes, assim tivemos dez eixos temáticos:

- a) Cartografia e Estatística** – As aulas buscaram trabalhar os conceitos e noções fundamentais de cartografia, análise e interpretação de cartas e mapas e a aplicação de mapas no ensino.
- b) Ensino de Geografia e Recursos didáticos** – As aulas buscaram apresentar métodos de aplicação de recursos didáticos no ensino de Geografia e as concepções sobre o papel do professor e da Geografia no ensino secundário.
- c) Geografia Econômica** – As aulas neste eixo buscavam tratar sobre a importância e a distribuição espacial atividades econômicas realizadas no Brasil: Industrialização, Extrativismo, mineração, pecuária e agricultura.
- d) Natureza e Aspectos Físicos** – As aulas caracterizavam-se pela descrição e definição de conceitos do aspecto físicos do relevo, do clima, dos solos, da hidrografia do Brasil e de suas regiões.
- e) Geografia Regional** – As aulas deste eixo temático buscavam apresentar o conceito de região, as regiões do Brasil e organização regional da economia brasileira, onde se utilizam do método regional, buscando uma síntese geográfica das regiões.
- f) Aspectos humanos** – Neste eixo, agrupamos as aulas que tratavam sobre o povoamento do Brasil, sua população e a migração no Brasil, também incluímos as aulas sobre Geografia urbana do Brasil e do mundo.
- g) Geografia Geral e Geografia Política** – As aulas deste eixo buscavam trabalhar os conceitos de Geopolítica e Geografia política.

- h) Geografia agrária** – As aulas deste eixo abordavam as questões teóricas e Metodológicas da Geografia Agrária e questões como a Reforma Agrária, o uso da terra e a importância da agricultura no país.
- i) Organização política, espacial e territorial do Brasil** – aqui as aulas focavam sobre o processo de formação e organização política do território brasileiro.
- j) Geografia e suas metodologias** – As aulas apresentam metodologias da Geografia moderna, a relação da Geografia com História e com as Ciências sociais.

Quadro 12 - Categorização dos temas das aulas dos cursos de férias de 1962-1971

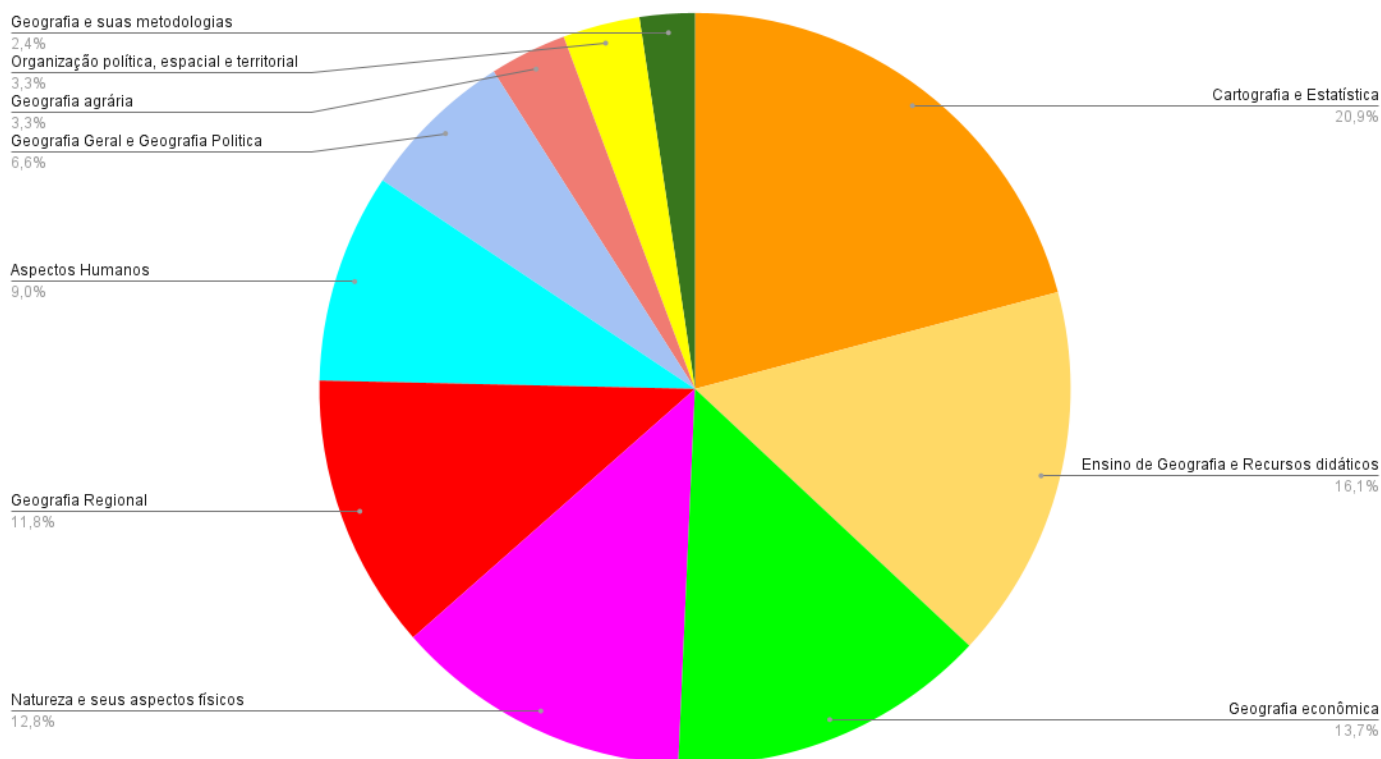
Eixos temáticos	Nº de aulas
Cartografia e Estatística	44
Ensino de Geografia e Recursos didáticos	34
Geografia econômica	30
Natureza e Aspectos Físicos	27
Geografia Regional	25
Aspectos Humanos	19
Geografia Geral e Geografia Política	14
Geografia agrária	7
Organização política, espacial e territorial do Brasil	6
Geografia e suas metodologias	5
TOTAL	211

Fonte: LOPES, 2023.

O gráfico 4 representa o percentual de vezes com que os eixos temáticos foram trabalhados durante o curso.

Gráfico 3 - Eixos temáticos

Eixos temáticos



Fonte: LOPES, 2023.

Os temas com maior quantitativo de aulas são: Cartografia e Estatística (44), Ensino de Geografia e Recursos didáticos (34), Geografia Econômica (29), juntos eles representam mais de 50% das aulas ministradas no curso. A predominância de tais temas se explica pelo papel do IBGE, principalmente em seus anos iniciais até o período de década de 1970, de realizar levantamentos e sistematizar as informações territoriais do país em seus aspectos físicos, socioeconômicos, políticos e populacionais, assim como realizar trabalhos cartográficos em variadas escalas. Destaca-se também as disciplinas de Ensino de Geografia e recursos didáticos, o que é justificável, visto que se tratava de um curso de aperfeiçoamento do trabalho docente. A Geografia econômica também possui papel importante, considerando as políticas econômicas de desenvolvimento do país, verificamos aulas que enfatizam a distribuição espacial das diferentes atividades econômicas no Brasil. Visando compreender a ideologia dominante no IBGE, trataremos de aprofundar a análise nestes eixos predominantes e buscar como o Instituto, por meio destes temas, propagou tais ideais na formação docente.

Desta maneira, este capítulo tem por finalidade apresentar as apostilas utilizadas no curso de aperfeiçoamento⁴¹, no qual descreveremos os conteúdos que eram ministrados nas aulas, para entender quais assuntos eram mais relevantes para o Instituto e a forma que estes eram abordados nas apostilas. Trabalharemos os três eixos mais predominantes dos materiais, no qual em cada tópico possui uma introdução apresentando a importância da temática para o contexto e as tendências que estas apresentam no nosso recorte temporal. Após a introdução, apresentamos um quadro que lista todas as aulas que compõe o eixo e, um gráfico que representa os assuntos mais tratados. Criamos estes tópicos a partir de temas que se repetiam dentro dos eixos maiores, com base nisso classificamos e apresentamos os conteúdos que eram trabalhados. No entanto, tendo em vista que as aulas e os conteúdos se repetem dentro dos tópicos, selecionamos somente algumas aulas e alguns pontos importantes que caracterizam a temática do eixo. Ao final de cada tópico apresentamos um quadro síntese, com função de compilar um resumo dos conteúdos tratados no material, sendo composto do nome da aula, nome do professor e ano em que foi ministrada. Compõe-se também de uma coluna com os conteúdos trabalhados e uma coluna que indica se a aula foi direcionada para o ensino ou se tinha alguma proposta de aplicação no ensino de Geografia.

Sendo assim, este capítulo está estruturado em três partes, sendo a primeira “Cartografia e Estatística”, a segunda parte aborda a questão do “Ensino de Geografia e Recursos didáticos” e a terceira parte verificaremos os conteúdos referentes a “Geografia Econômica”.

3.1 Cartografia e Estatística

O pensar geograficamente foi responsável pela descrição e pela criação de uma imagem do mundo, buscando, desde o início da civilização, representar a superfície terrestre e seus elementos segundo os interesses específicos dos diversos grupos sociais, estando sua produção condicionada ao tempo e ao local onde tais atividades se desenvolviam. O mapa surge como representação simbólica da Geografia, isto é, “Tudo o que é Geografia, em geral, tem como logotipo básico um planisfério ou globo terrestre, mesmo que não se reflita ou

⁴¹ As apostilas dos cursos de férias estão disponibilizadas digitalmente na área de catálogo da Biblioteca do IBGE (<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html>), podem ser encontrados por meio de uma busca rápida do termo “curso de férias”, selecionar as caixas <apenas digitalizados> e <buscar frase exata>.

discuta nada sobre mapas, nem acerca de seu conteúdo político, ideológico, temático” (MARTINELLI, 2009, p.7). Isto ocorre porque o discurso geográfico se construiu a partir de duas linguagens, a cartográfica e o texto discursivo. Desta maneira, a linguagem cartográfica é permeada pelas técnicas, que são construídas sob diversas perspectivas de um olhar para o espaço, e a linguagem teórica veiculada pelo próprio discurso de uma determinada leitura de mundo. O mapa teve grande funcionalidade no auxílio das atividades humanas, tais como exploração da natureza, guerras, controle estatal, implantação de empresas/atividades econômicas, assim como se pode colocar a questão dos usos do mapa em matéria de ordenamento do território. Os mapas estavam sempre voltados à finalidade da dominação e a serviço do poder, “Os mapas, junto a qualquer cultura, sempre foram, são e serão formas de saber socialmente construído; portanto, uma forma manipulada do saber. São imagens carregadas de julgamentos de valor” (MARTINELLI, 2009, p.8).

Os mapas representam parte da realidade do espaço geográfico e são instrumentos importantes para os estudos dos lugares, além disso, entendemos que a representação espacial por meio de cartas/mapas, simboliza mais do que um conjunto de operações matemáticas, geométricas e estatísticas, “a carta é a representação geográfica por excelência; é sobre a carta que devem ser colocadas todas as informações necessárias para a elaboração de táticas e de estratégias” (LACOSTE, 2012 [1976], p.23). A carta é um meio indispensável para a dominação do espaço, isto é, ela é um instrumento de poder sobre o espaço e sobre as pessoas que ali habitam. Concordando com Lacoste, a Geografia é saber estratégico e tem como uma de suas funcionalidades a organização do território para melhor controlar os homens sobre os quais o Aparelho de Estado exerce a sua autoridade. É por meio da descrição de aspectos físicos, econômicos, sociais, demográficos e políticos a respeito do território, a Geografia fornece informações ao Estado que as utiliza para o controle e organização do espaço e do homem.

No Brasil, não diferentemente, a cartografia também se associa a fins de dominação, controle e organização do território muito antes de sua institucionalização e, mais ainda, com a criação de instituições militares e estatísticas. Podemos associar este fato ao desenvolvimento Geografia baseada numa corrente positivista, no qual o estudo dos fenômenos pela ciência somente deveria basear-se no que era observável, estando às leis desta atribuídas a fazer previsões. Outro fator importante, foi o desenvolvimento da Geografia brasileira influenciada pela base francesa, principalmente pela Geografia desenvolvida por Vidal de La Blache e o método regional. A cartografia foi muito utilizada para visualizar a desigualdade de distribuição da população pela superfície da Terra e explicar as diferenças de

grandes concentrações em alguns pontos e vazios demográficos em outros. A busca pelo aperfeiçoamento das técnicas cartográficas foi constante na vivência da Geografia, uma vez que a própria concepção de espaço estava ligada ao mapeável. Dentro do método regional, o mapa é a síntese, a conclusão, buscava-se a superposição destes com intuito de encontrar a síntese, a qual espelharia a dinâmica da vida regional, dando assim, uma visão global da realidade.

“A afirmação da Geografia, como ciência de síntese, na busca da classificação, fez com que a cartografia temática se encaminhasse no ensejo da concretização do mapa de síntese, na pretensão de alcançar ser um fecho do conhecimento científico, unificando, assim, os estudos sistemáticos realizados pelas demais ciências” (MARTINELLI, 2001, p.10).

O Governo de Vargas teve papel fundamental no processo de estruturação do mapeamento territorial do país, uma vez que o sucesso dos levantamentos estatísticos dependia da existência de documentos cartográficos tecnicamente confiáveis. A ele se deve a criação do Instituto Nacional de Estatística em 1934, que teve suas atividades cartográficas concentradas no Rio de Janeiro e deu início a fusão da cartografia com a estatística. A criação do IBGE em 1937 deu continuidade a investigação do conhecimento geográfico do território brasileiro. Jorge Zarur (1948) explica que a maior parte do país era ainda desconhecida física e culturalmente, cidades e vilas não estavam localizadas com precisão, a área, a forma e a configuração dos municípios eram desconhecidas, os censos realizados anteriormente e as tentativas de divisão territorial sistemática do país eram confusos e desordenados. Dessa forma, o IBGE foi responsável por uma extensa documentação acerca do território brasileiro com fins de cobertura sistemática e planejamento, por esse motivo, a Cartografia Geográfica brasileira está muito relacionada a um conhecimento técnico e instrumental.

Considerando que era preciso formar profissionais para o ofício de Geógrafo, assim como para o fortalecimento da Geografia enquanto ciência moderna, é compreensível que as aulas com mais ênfase nos cursos de férias fossem as de cartografia, visto o IBGE era o principal local dessa formação para conhecimento territorial e de seus recursos. Sendo assim, analisaremos o eixo temático e a visão de cartografia disseminada na formação docente pelo instituto. Segue o Quadro 13, com a relação das aulas que compõem o eixo temático:

Quadro 13 - Cartografia e Estatística

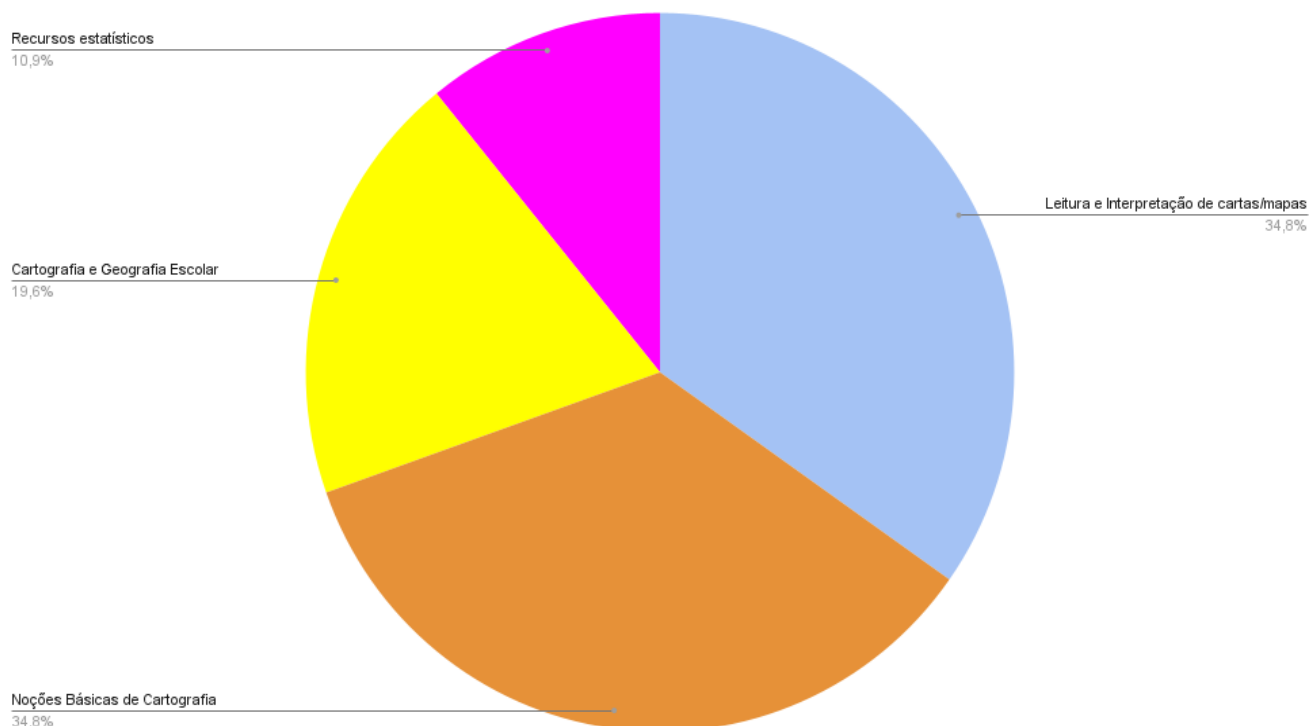
Aulas	Professor (a)	Ano
Cartografia	Josete Lenz Cesar	1962
Uso do Atlas: Considerações Gerais	Antônio Teixeira Guerra	1964
Utilização do Atlas Geográfico Escolar	José César de Magalhães	1964
Leitura de Cartas Físicas	Alfredo José Pôrto Domingues	1964
Organização e Leitura de Cartas de Geografia Humana	José César de Magalhães	1964
Leitura de Cartas Econômicas	Pedro Pinchas Geiger	1964
Alguns perfis e blocos diagramas utilizados no Ensino da Geografia	Antônio Teixeira Guerra e Alfredo José Pôrto Domingues	1964
Utilização de Fotografias Aéreas na Geografia	Carlos de Castro Botelho	1964
Geografia e Cartografia	Cêurio de Oliveira	1965
Noções de Cartografia para usar o Atlas Geográfico Escolar	Cêurio de Oliveira	1965
Perfil e planisfério dos oceanos	Cêurio de Oliveira	1965
Noções de Cartografia	Línton Ferreira de Barros	1965
Projeções cartográficas e leitura de cartas geográficas	Línton Ferreira de Barros	1965
Diagramas e cartogramas climáticos	Carlos de Castro Botelho	1965
Análise do mapa de clima do Brasil	Maurício Coelho Vieira	1965
Análise do mapa geológico do Brasil	Antônio Teixeira Guerra	1965
O mapa de vegetação do mundo	Edgard Kulhmann	1965
O mapa de vegetação do Brasil	Edgard Kulhmann	1965
Utilização dos mapas de vegetação e agricultura	Jorge Geraldo de Brito	1965
Contagem do tempo - Fusos horários e relações comerciais	Carlos Marie Cantão	1965
Utilização do planisfério de grupos étnicos	Nilo Garcia	1965
Elementos de Cartografia utilizando o livro "Leituras Geográficas"	Antônio Teixeira Guerra	1966
Importância da cartografia para a Geografia	Carlos Marie Cantão	1966
Os mapas através dos tempos em slides	Cêurio de Oliveira	1966
Elementos de cartografia do mapa geológico do Brasil	Rodolfo Pinto Barbosa	1966

Exercícios práticos: mapas mudos	Antônio Teixeira Guerra	1966
Elaboração do Atlas Nacional do Brasil	Marília Veloso Galvão	1966
Explicação e interpretação do mapa de geomorfologia e dos perfis do Atlas Nacional do Brasil	Gelson Rangel Lima	1966
Elementos de Geologia pelo exame do mapa Geológico do Brasil	Sylvio Froes Abreu	1966
Relevo e hidrografia do Brasil: comentário do mapa físico do Brasil (1 :5.000.000)	Gelson Rangel Lima	1966
Leitura de cartas	Antônio Teixeira Guerra	1966
Construção de perfis do relevo	Gelson Rangel Lima	1966
Elementos de Cartografia	Izabel Klausner	1967
Construção e Interpretação de Gráficos Econômicos	Angelo Dias Maciel	1967
Leitura de Cartas	Antônio Teixeira Guerra	1967
Utilização de fotografias aéreas na Geografia	Carlos de Castro Botelho	1967
Elementos de Cartografia de Atlas Geográfico Escolar	Ary de Almeida	1967
Cartas e Globos	Cêurio de Oliveira	1968
Análise topográfica	Alfredo José Pôrto Domingues	1968
Construção de gráficos: As cidades mais populosas e crescimento da População do Brasil	Carlos Goldenberg	1968
Construção de um mapa de isarritmas da população	Angelo Dias Maciel	1968
Os elementos de um mapa e sua classificação	Ary de Almeida	1969
Elementos para a leitura de cartas	Carlos de Castro Botelho	1969
A Carta Física do Sudeste: sua leitura e transformação em croqui	Carlos de Castro Botelho	1970

Fonte: LOPES, 2023.

É importante enfatizar que, das 44 aulas deste eixo, somente três foram ministradas por mulheres, a Cartógrafa Josete Lenz César, a Geógrafa Marília Veloso Galvão e Geógrafa Izabel Klausner que, inclusive, foi aluna tanto do curso de informações geográficas quanto do curso de aperfeiçoamento. Com isto, verificamos uma visão bastante masculinizada da cartografia, além de uma linguagem técnica e instrumental. No gráfico 5, podemos perceber a relação com que foram tratados os assuntos.

Gráfico 4 - Assuntos mais abordados em cartografia



Fonte: LOPES, 2023.

O eixo temático de cartografia e estatística pode ser dividido em quatro tópicos:

Noções básicas de cartografia: neste tópico elencamos as aulas que buscavam revisar os conceitos fundamentais em cartografia.

Leitura e interpretação de cartas/mapas: aqui agrupamos as aulas que tinham como objetivo orientar os professores para a leitura e interpretação de cartas e mapas.

Cartografia e Geografia escolar: neste tópico agrupamos as aulas que estavam direcionadas para abordar a importância da cartografia na Geografia e o seu papel no ensino de Geografia.

Recursos estatísticos: agrupamos neste tópico as aulas que buscavam orientar para a utilização de recursos estatísticos no conteúdo de Geografia.

Verificamos neste eixo que, mais de 60% das aulas estavam direcionadas para os conceitos da Cartografia e a leitura de mapas. Isto demonstra que havia uma preocupação do Instituto para os professores terem domínio da linguagem técnica da cartografia e que estes conseguissem ler e interpretar corretamente um mapa, assim como saber aplicar este conhecimento no cotidiano escolar.

A seguir, detalharemos as aulas de cada tópico e descreveremos como os conteúdos deste eram trabalhados nas apostilas do curso.

3.1.1 Noções Básicas de Cartografia

Neste tópico as aulas estavam direcionadas a revisar os conceitos básicos de cartografia. No entanto, considerando o caráter curto de duração dos cursos de aperfeiçoamento, acreditamos que os conteúdos dessas aulas eram demasiadamente extensos e recorriam à linguagem muito técnica e pouco didática para os fins destinados de formação docente. Considerando que em um mesmo ano o curso tinha mais que três professores abordando a temática da cartografia, é possível perceber essa revisão de conceitos abordada em várias páginas das apostilas e em diferentes aulas. Isto tornava as aulas repetitivas e, nos leva a acreditar que não havia um planejamento em conjunto dos professores sobre os conteúdos que seriam abordados por cada um.

Na aula sobre “Noções de Cartografia para usar o Atlas geográfico escolar” de Cêurio de Oliveira (1965), podemos perceber uma concepção bastante empirista de Oliveira. Ele parte da concepção de que o estudo da Geografia sem o auxílio da cartografia seria um estudo puramente teórico e a Geografia não fazia parte do grupo das disciplinas teóricas ou abstratas. Os trabalhos práticos de cartografia, buscando tornar o ensino de Geografia mais concreto e dar bases sólidas à iniciação geográfica, esbarrava com as dificuldades dos alunos de interpretação das cartas, o que tornava primordial trabalhar as noções básicas de cartografia no ensino. Na figura 8, consta o programa da aula de Oliveira e as noções que ele destaca como essenciais, estes mesmos conceitos fundamentais serão diversas vezes trabalhados em outras aulas.

Figura 8 - Noções essenciais para uso do Atlas Geográfico Escolar

As noções essenciais que se deve ter, para o uso perfeito do Atlas Geográfico Escolar, ou de qualquer atlas ou mapa são: a) projeções cartográficas; b) escala; c) representação do relevo terrestre; d) símbolos e côres; e) representação dos fenômenos qualitativos e quantitativos. Isso é o mínimo e o curso atual mal dá para aflorar êsses aspectos.

Fonte: Apostila, 1965, p.8

Outra característica bastante marcante nestas aulas, é a linguagem técnica-matemática para explicar os conteúdos da cartografia. A defesa desse tecnicismo fica evidente quando Oliveira, ao abordar o conteúdo de representação do relevo, explica que “O leigo já não sente o relevo por meio das curvas de nível, mas o técnico as interpreta corretamente, sendo capaz de determinar o relevo exato do terreno, com todas as medidas certas de altitude, desde que

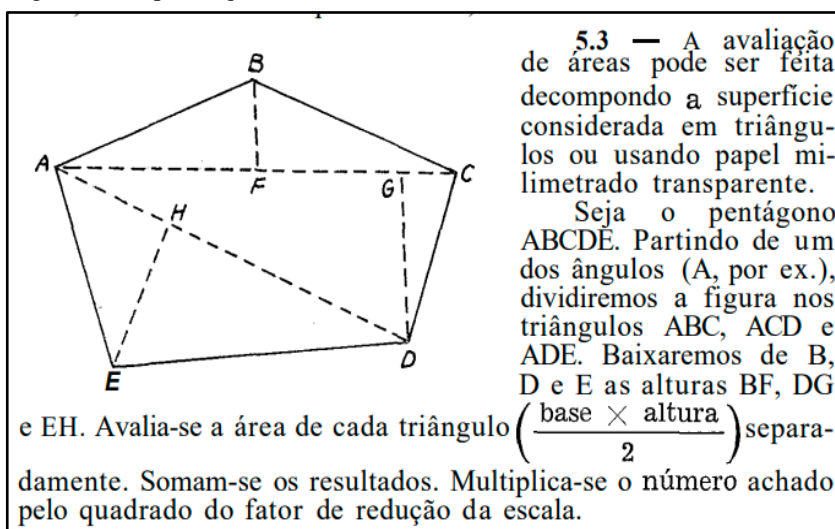
elas sejam o resultado de levantamentos perfeitos do terreno” (p.10). Vemos aqui uma preocupação com a exatidão e a precisão do levantamento cartográfico e importância da apreensão dos conceitos pelo geógrafo para diferenciá-los dos leigos, essa diferenciação se daria pelo domínio da linguagem e do conhecimento técnico.

Na aula “Importância da cartografia para a Geografia” de Carlos Marie Cantão (1966), temos também exemplo desta linguagem tecnicista. Cantão, inclusive, aponta que não era preciso que o professor de Geografia elaborasse mapas, mas era preciso que ele soubesse como eram elaborados. Destacamos a seguinte citação,

“Na coleta dos dados empregou-se a triangulação, partindo-se de uma base de poucos quilômetros. Os ângulos adjacentes a esta linha foram medidos pelo teodolito e os lados do triângulo inicial obtidos pelo cálculo trigonométricos. Cada um destes lados serviu de base para a determinação de outros triângulos, servindo-se também do teodolito e da trigonometria, e assim por diante” (CANTÃO, 1966, p.71)

A citação demonstra como era realizado o procedimento de coleta de dados para a elaboração de carta topográfica. Podemos perceber que, mesmo o professor de Geografia precisando saber como são os procedimentos resultantes nos mapas, a linguagem utilizada por Cantão não é didática e não é de fácil compreensão para quem não detenha determinados conhecimentos matemáticos, destacamos mais um exemplo nesta mesma aula na figura 9.

Figura 9 - Esquema geométrico sobre área



Fonte: Apostila, 1966, p. 74

A figura apresentada na parte de leitura de cartas, utiliza a decomposição de superfície, método matemático que corta uma figura a fim de obter outras que possuam fórmulas de área bem definidas. Depois disso, ao calcular a área de cada figura e somar seus resultados, obtém-se, então, a área da figura inicial. Cantão propõe a utilização deste método para a avaliação de áreas dos mapas, no entanto, aqui ele também não utiliza uma linguagem

didática e nem explicou o método, levando a entender que este conhecimento matemático era de conhecimento de todos.

Esses mesmos conteúdos e essas características, marcam todas as aulas deste tópico. As aulas aqui citadas foram selecionadas por evidenciar bem os conceitos fundamentais em cartografia e por privilegiar uma linguagem e um domínio técnico. A seguir, no quadro síntese, poderemos verificar um resumo de todas as aulas que abrangem esta temática.

Quadro 14 - Síntese dos conteúdos Noções de Cartografia

Aulas	Conteúdos trabalhados	Aplicação no Ensino
Utilização de fotografias aéreas na Geografia - Carlos de Castro Botelho (1964)	Fundamentos da utilidade da fotografia aérea: A área da superfície da terra na fotografia, análise estereoscópica de fotografias, fotografia é uma imagem fixa, fiel e de um dado momento da superfície; Escala e estereoscopia.	Não
Noções de Cartografia para usar o Atlas geográfico escolar – Cêurio de Oliveira (1965)	Projeções, Escala, Representação do relevo, símbolos e cores, Representação dos fenômenos qualitativos e quantitativos.	Sim, propõe a utilização do Atlas
Perfil e Planisfério dos oceanos - Cêurio de Oliveira (1965)	Desenho de perfis	Sim, propõe utilização de perfis topográficos para melhor visualizar o relevo.
Noções de Cartografia - Linton Ferreira de Barros (1965)	Definição De escala, construção e utilização da escala, convenções cartográficas	Não
Projeções cartográficas e leitura de cartas geográficas - Linton Ferreira de Barros (1965)	Projeções cartográficas usuais e rede de canevas; Equivalência, conformismo e equidistância; superfície de projeção; tipos de projeções; Leitura de cartas.	Não
Convenções Geomorfológicas - Linton Ferreira de Barros (1965)	Elaboração de convenções cartográficas geomorfológicas	Não
Contagem do tempo: fuso horário e relações comerciais - Carlos Marie Cantão (1965)	Noções básicas de astronomia, espécies de “dia”, divisão dia, hora local, A hora legal e a divisão da Terra em fusos horários, A linha convencional de mudança da data.	Sim, propõe o uso do atlas geográfico como recurso.
Elementos de Cartografia - Antônio Teixeira Guerra (1966)	Utilização do livro: Leituras Geográficas de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro, 1965. Orientação, Círculos e zonas da Terra, Coordenadas geográficas, representação da Terra, magnetismo, bússola, globos e mapas.	Sim, utiliza o livro como recurso de como trabalha a cartografia no ensino.
Importância da cartografia para a Geografia - Carlos Marie Cantão (1966)	Cartografia e Geografia, escala, mapas originais, conteúdo dos mapas, leitura das cartas, forma dos terrenos (curva de nível) e análise das cartas topográficas.	Sim, importância do mapa nas aulas de Geografia.
Elementos de cartografia do mapa	O globo terrestre (as linhas do globo, elipsoide,	Não

geológico do Brasil - Rodolfo Pinto Barbosa (1966)	geóide), projeções cartográficas (deformações, planos e sólidos, principais projeções), escala (problemas de escalas e classificações), mapas e cartas (planimétricas, topográficas, especiais e Temáticas).	
Construção de Perfis de Relevo - Gelson Rangel Lima	Definição e roteiro de elaboração de um perfil topográfico	Não
Utilização de fotografias aéreas na Geografia - Carlos de Castro Botelho (1967)	Exatamente o mesmo conteúdo da aula de 1964 com o acréscimo de um roteiro/método de interpretação de fotografia aérea, contendo: comparação da fotografia com uma radiografia qualquer, documentação fotográfica, preparação das fotografias, interpretação preliminar, plano de trabalho, trabalho de campo e interpretação final.	Não
Elementos de cartografia do Atlas Geográfico Escola - Ary de Almeida (1967)	O Atlas Geográfico Escolar, Brasil Geral e Regional, Parte Regional Geral, Projeção, Escala, Convenções.	Sim, atlas como recurso.
Cartas e Globos - Cêurio de Oliveira (1968)	Definições, Representação da Terra, Linhas do Globo, Latitude e Longitude, Fusos Horários, Escalas, Conceito e problemas, Representação do relevo, Formas de representação, Curvas de nível.	Sim, atlas como recurso.
Os elementos de um mapa e sua classificação - Ary de Almeida (1969)	Título, projeções e tipos, convenções, escala, classificação dos mapas.	Não
Elementos para a leitura de cartas - Carlos Castro Botelho (1969)	Localização da folha, projeção, escala.	Não

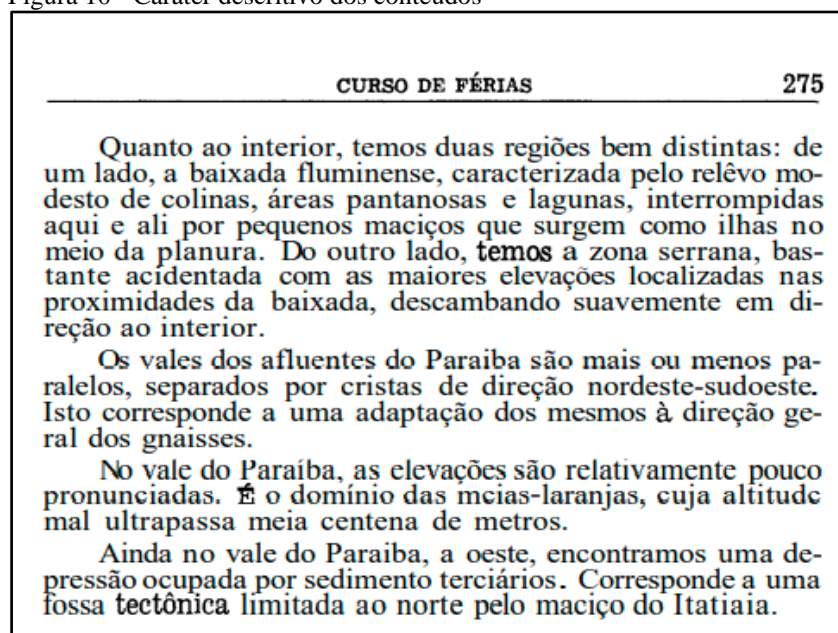
Fonte: LOPES, 2023.

Podemos perceber com o quadro que, das 16 aulas deste eixo, somente 7 foram desenvolvidas pensando na aplicação dos conceitos de cartografia no ensino de Geografia. Vemos com isto que, o curso de aperfeiçoamento priorizava que o professor de Geografia dominasse a teoria e os conceitos, mas pouco preparou o docente para pensar em formas didáticas de aplicar esse conhecimento na escola. Temos, assim, um foco teórico e técnico, o que ao nosso ver contribuiu muito mais para a permanência de uma prática docente tradicional do que para uma renovação do ensino.

3.1.2 Leitura e Interpretação de cartas/mapas

Neste tópico de assunto, as aulas estavam direcionadas a auxiliar o docente de Geografia, a forma correta de como ler e interpretar mapas e cartas geográficas e como aplicar o mapa no ensino secundário como um recurso didático para o aprendizado da Geografia. Para exemplificar, em aula sobre “Leitura de Cartas Físicas” de Alfredo José Porto Domingues (1962), as cartas são o primeiro documento que um geógrafo deve utilizar quando tem em vista estudar uma região. Através delas o professor e o aluno entram em contato com as diferentes regiões da Terra. As cartas também permitem dirigir racionalmente os estudos geográficos e a explicação lógica dos mesmos. Após apresentar os tipos de cartas físicas, Domingues orienta como o professor deve trabalhá-las, “O professor, diante de cada uma dessas cartas, terá que examinar, inicialmente, a escala das mesmas; a seguir, estudará o fenômeno representado, em função das convenções existentes” (DOMINGUES, 1964, p.273). A figura 10 representa a característica do curso de descrever a localização e os fenômenos mapeados, esta mesma tendência irá se repetir nas aulas deste tópico.

Figura 10 - Caráter descritivo dos conteúdos

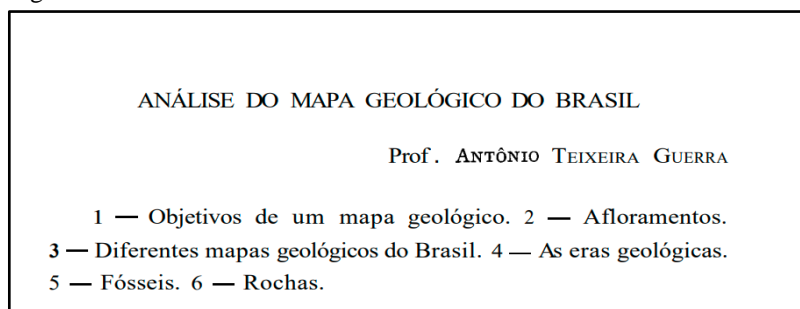


Fonte: Apostila, 1964, p.275

Outra característica, foi uma prática muito comum no curso de utilização do mapa somente como fator de localização dos aspectos geográficos que queriam evidenciar. A exemplificar a utilização de um mapa geológico para dizer onde se localizava a formação rochosa no espaço e, a partir disso, iniciava-se uma sequência de definições e nomenclaturas

da geológica, esquecendo-se totalmente o mapa. Podemos ver esse fator na aula de “Análise do mapa geológico do Brasil” de Antônio Teixeira Guerra (1965) e sua estrutura programática na figura 11.

Figura 11 - Estrutura da Aula

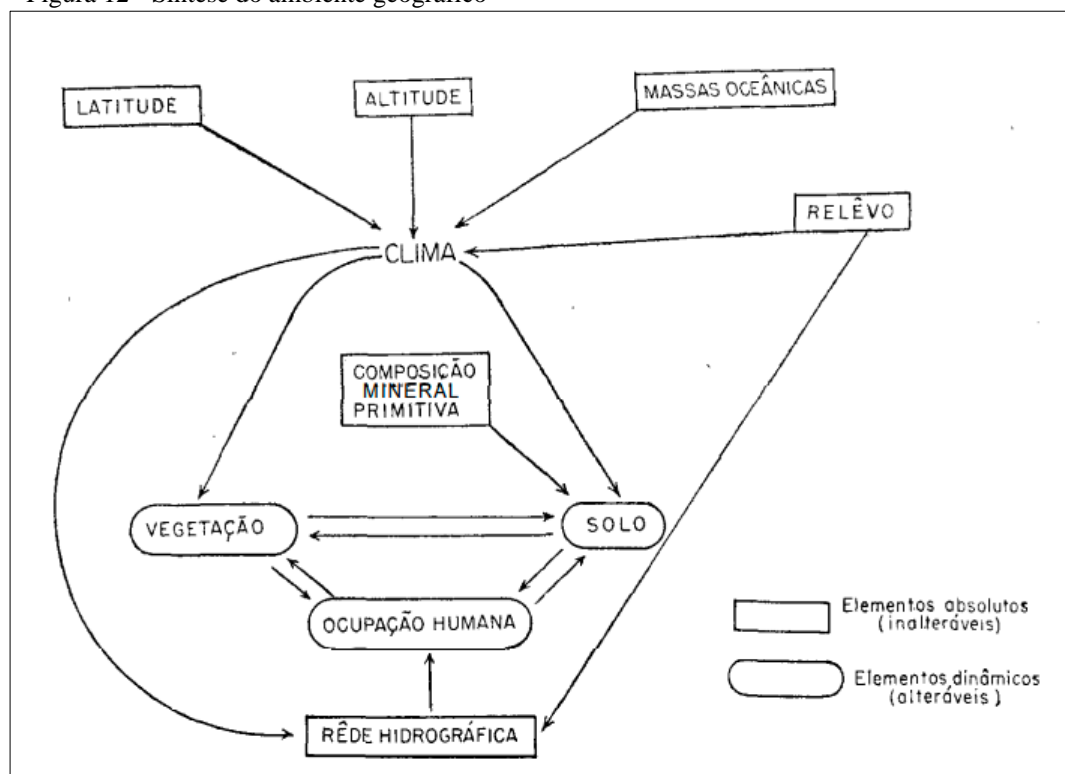


Fonte: Apostila, 1965, p.61

Jorge Geraldo Brito (1965), na aula “Utilização dos mapas de vegetação e agricultura e suas correlações com os de clima, solos e população” observamos a noção de Geografia como ciência de síntese presente no conteúdo de vegetação. Para ele, a vegetação é a síntese do ambiente geográfico: a - das condições físicas (solo, clima, relevo); b - das condições biológicas (fauna e microrganismos); c - das condições humanas (aproveitamento econômico, transformação ou conservação da paisagem, por ação ou omissão do homem). “Encarada como "retrato geográfico" da área por ela ocupada, a vegetação pode ser o ponto de partida para a compreensão da Geografia como ciência de síntese” (BRITO, 1965, p.118).

A ideia de superposição de paisagens, bastante comum do método regional, também aparece nas conclusões de Brito (1965). O conteúdo apresentado por ele só serviria ao ensino caso ocorresse uma superposição das paisagens, “Há uma "paisagem física" virtual, imaginária, cujos elementos são o relêvo, a topografia, o clima, a rede hidrográfica e a localização. Outra "paisagem biológica", representada pelo conjunto vegetação-fauna. E outra "paisagem humana", representada pela densidade e características da população” (BRITO, 1965, p.123). Somando-se essas paisagens, teria como resultado a paisagem geográfica, somente por essa síntese é que a Geografia seria ensinada. Na figura 12 segue o esquema da síntese do ambiente geográfico elaborado por Brito.

Figura 12 - Síntese do ambiente geográfico



Fonte: Apostila, 1965, p.123

O esquema apresenta os elementos absolutos (inalteráveis): Latitude, altitude, massas oceânicas, relevo, composição mineral primitiva, rede hidrográfica - e, elementos dinâmicos (alteráveis): vegetação, solo e ocupação humana. O clima, se diferenciando conforme os elementos absolutos, influencia na rede hidrográfica, na composição da vegetação e dos solos que, por sua vez, atuam sobre as áreas de ocupação humana. Conforme explica Brito (1965), somente o raciocínio geográfico conduz a compreensão profunda do homem com a terra, “Informemos aos alunos os nomes, as localizações, as dimensões dos fenômenos geográficos, mas dinamicamente, mostremo-los em ação, como membros da paisagem-síntese e os alunos levarão da Escola uma formação humanística. Jamais a erudição fugidia, esquecida nos primeiros dias posteriores aos exames” (BRITO, 1965, p.124).

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 15 - Síntese das aulas de leitura e interpretação de cartas/mapas

Aulas	Conteúdos trabalhados	Aplicação no ensino
Leitura de Cartas Físicas - Alfredo José Porto Domingues (1962)	tipos de cartas físicas, leitura e estudo do mapa físico do estado do RJ.	Sim, mapa como recurso.
Organização e leitura de cartas de Geografia humana - José César de Magalhães (1964),	Problemas referentes ao levantamento das cartas, diferentes tipos de representação cartográfica, Leitura da carta do estado do Rio de Janeiro.	Não
Leituras de cartas econômicas - Pedro Geiger (1964)	Localização, extensão e distribuição dos fenômenos. Relacionar diversos centros econômicos entre si e com cartas de Geografia Humana e de Geografia Física. Elaboração de esquemas e esboços (não disponibilizados na apostila): atividades agrícolas e extrativas, industriais, comércio e transporte.	Não
Análise do mapa de clima do Brasil - Maurício Coelho Vieira (1965)	Aspectos gerais do clima, tipos climáticos do Brasil, correlações (isotermas, chuvas, solos, vegetação, hidrografia, agricultura)	Não
Análise do mapa geológico do Brasil - Antônio Teixeira Guerra (1965)	Objetivos de um mapa geológico, Afloramentos, diferentes mapas geológicos do Brasil, as eras geológicas, Fósseis, Rochas, PaleoGeografia e paleoclimatologia, Distribuição geográfica dos escudos e das bacias sedimentares, Tipos de rochas e aproveitamento econômico, Geologia econômica e Geografia econômica dos recursos minerais. O autor indica exercícios para alunos do ensino médio que consistiam em delimitar os divisores das bacias hidrográficas, marcar as cabeceiras de rios, localizar maciços e assim por diante.	Sim, mapa como recurso.
O mapa de vegetação do mundo - Edgard Kuhlmann (1965)	Fatores ecológicos, tipos de vegetação no mundo, principais áreas de extrativismo do mundo, as regiões naturais do mundo.	Não
O mapa de vegetação do Brasil - Edgard Kuhlmann (1965)	Principais características dos tipos de vegetação do Brasil, principais zonas de extrativismo vegetal no Brasil.	Não
Utilização dos mapas de vegetação e agricultura e suas correlações com os de clima, solos e população - Jorge Geraldo Brito (1965)	Significado da vegetação no ensino da Geografia, o ciclo (Clima-solo, clima-vegetação, solo-vegetação, vegetação-clima), A produtividade do solo e a forma de ocupação humana, A ecúmena e a anecúmena e suas relações com a vegetação e os solos.	Sim, mapa como recurso.
Utilização de planisfério de grupos étnicos - Nilo Garcia (1965)	Através dos mapas trabalhar conceitos como etnia, raça, miscigenação, aculturação, religião.	Sim, mapa como recurso.
Elaboração do Atlas Nacional - Marília Veloso Galvão (1966)	Abordou sobre o processo de elaboração do Atlas do Brasil e os critérios que foram utilizados na sua preparação (tamanho e divisão de folha, projeção, escala e caneva). Composição do Atlas: Brasil Geral (político, físico, demográfico, econômico,	Não

	sociocultural e internacional) e Brasil Regional (Norte, Meio Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste)	
Explicação e Interpretação do mapa de Geomorfologia e dos perfis do Atlas Nacional do Brasil - Gelson Rangel Lima (1966)	Conceito de Geomorfologia; características fundamentais (orogênese e epirogênese); Leitura do mapa: complexos nordestinos, planalto atlântico, planalto meridional, Serras do Sudeste do Rio Grande do Sul, Complexo do Brasil Central; Regiões Morfoclimáticas.	Não
Relevo e Hidrografia do Brasil: comentário sobre o mapa físico do Brasil (1: 5 000 000) - Gelson Rangel Lima (1966)	Representação do relevo no mapa, características do relevo brasileiro, características da hidrografia e batimetria.	Não
Elementos de Geologia pelo exame do mapa geológico do Brasil (1: 5 000 000) - Sylvio Froes Abreu (1966)	Conceito de Geologia, tipos de rochas, interpretação do mapa: bacias sedimentares, coluna geológica.	Não
Leitura de cartas - Antônio Teixeira Guerra (1966)	Cartas, propriedades das projeções, escalas, coordenadas, cartas e os princípios da localização e extensão, convenções, leitura e interpretação.	Sim, mapa como recurso.
Análise topográfica - Alfredo José Porto Domingues (1968)	Análise do relevo, elementos e tipos de relevo	Não
A Carta Física do Sudeste: sua leitura e transformação em croqui - Carlos de Castro Botelho (1970)	Elementos Cartográficos Específicos (hidrografia, curva de nível, toponímia e a tipologia), Elaboração do croqui, metodologia e objetivos.	Sim, mapa como recurso.

Fonte: LOPES, 2023.

Tendo dominado as noções e os conceitos básicos de cartografia, o professor de Geografia ainda teria que saber ler e interpretar corretamente um mapa e uma carta. Desta maneira, o quadro síntese demonstra que os conteúdos buscavam trabalhar a diferenciação dos tipos de mapas e cartas, os tipos de projeções e os elementos que compunham um mapa, além apresentar mapas aplicados as áreas da Geografia, como o mapa geológico, o mapa de vegetação e entre outros. Das 16 aulas deste tópico, somente seis aulas foram desenvolvidas visando orientar o trabalho do professor no ensino e, mesmo nestas, a utilização do mapa é limitada para a indicar determinado fenômeno no mapa, não trazendo o conteúdo para trabalhar criticamente a realidade e nem aproximar o conteúdo da vivência do aluno.

3.1.3 Cartografia e Geografia Escolar

Neste tópico, as aulas estavam direcionadas para abordar a importância da cartografia na Geografia, principalmente o seu papel no ensino de Geografia. Aqui são apresentadas algumas concepções dos geógrafos e intelectuais do IBGE quanto ao ensino.

Na aula “Cartografia”, Josete Lenz César (1962) aborda que a importância da cartografia para o geógrafo está no que ela representa, neste caso, a superfície terrestre, revelando aspectos da paisagem natural ou cultural. O estudo de uma carta deveria gerar como produto uma descrição explicativa e, para isto, era preciso ter conhecimentos de Geografia Geral. Podemos perceber também que o fator humano ficava em segundo plano para a cartógrafa, como pode ser visto “Não se pretende, em todo o caso, levar excessivamente longe a interpretação, principalmente quanto à ocupação humana; fatores culturais, econômicos, históricos precisam ser procurados em outros documentos. A parte física oferece maior campo de pesquisa” (CÉSAR, 1962, p.39).

Para Cêurio de Oliveira (1965), na aula sobre “Geografia e Cartografia”, a cartografia é uma ferramenta da Geografia. Alinhado com o pensamento de ensino de cartografia designado pela Reforma Francisco Campos em 1931, Oliveira aborda que, “A leitura das cartas começará por familiarizar o estudante com a representação dos acidentes geográficos próprios de regiões bem conhecidas. Desde os primeiros passos, na leitura das cartas, é de maior vantagem que o aluno perceba a valiosa significação do Atlas para o conhecimento sólido da Geografia” (OLIVEIRA, 1965, p.5). Para o professor, os alunos de Geografia de tal período, já não sofriam mais com a memorização de acidentes geográficos sem a explicação dos fenômenos. No entanto, o ensino de elementos de Cartografia estava mal planejado, estava carente de objetividade e era deficiente. Para Oliveira (1965), ainda não existia uma mentalidade cartográfica no país, ainda havia faculdades onde no Curso de Geografia não tinha cartografia no programa curricular. Ele repete mais uma vez a fala da aula de Noções de cartografia, “Estudar Geografia sem o auxílio da cartografia, no caso, aqui, de um atlas, seria o mesmo que o estudo da química sem a experimentação no laboratório, ou da anatomia sem a dissecação cadavérica. Seria um estudo puramente teórico. E a Geografia não pertence ao grupo das disciplinas teóricas ou abstratas” (OLIVEIRA, 1965, p.7)

Na aula sobre a importância da cartografia para Geografia, Carlos Marie Cantão (1966) também compartilha da concepção da Geografia como uma ciência de síntese. Ele aponta que o mapa é a ferramenta do geógrafo, mas que deveria ser mais fortemente aplicado

ao professor de Geografia. Isto se deve, pois, “Acha-se a resposta cotejando os princípios básicos da Geografia com as informações que as cartas podem fornecer, assim como na comprovação do aspecto sintético da ciência geográfica e dos mapas” (CANTÃO, 1966, p.67). Além disso, para Cantão (1966), não era papel do professor de Geografia confeccionar mapas originais, mas este deveria ter consciência do processo de elaboração dos mapas, “pode o professor levar os alunos a compreensão da soma de esforços dispendidos para que fosse conseguida aquela carta que, as vêzes, é por êstes tratada tão descuidadamente, bem como despertar nêles o carinho que merece todo o material didático” (CANTÃO, 1966, p.70).

Antônio Teixeira Guerra (1966), na aula de “Exercícios práticos: mapas mudos”, propôs alguns exercícios utilizando como recurso o mapa mudo, para ele o recurso estimulava o uso de mapas e atlas, daria destaque ao princípio da localização e aplicar os conhecimentos cartográficos e correlacionados com os outros ramos da Geografia. A figura 13 é um exemplo de como foi o exercício proposto pelo professor.

Figura 13 - Exercício proposto pelo professor

- | | |
|--|---|
| <p>2. <i>Nordeste Ocidental</i></p> <p>2.2.1. Qual a característica da linha de limites entre o Estado do Maranhão e do Piauí?</p> <p>2.2.2. Qual o tipo de regime hidrográfico dos rios Grajaú, Mearim e Pindaré? E os afluentes da margem direita do Parnaíba?</p> <p>2.2.3. Identificar quatro direções importantes do rio Itapeturu?</p> <p>2.2.4. Qual o tipo de litoral dos Estados do Maranhão e do Pará, considerando-se a linha de costa?</p> <p>2.2.5. Qual o paralelo mais meridional? E o meridiano mais oriental?</p> <p>2.3. <i>Nordeste Oriental</i></p> <p>2.3.1. Quais as direções gerais da linha de costa entre os paralelos de 6º e 9º lat. S?</p> <p>2.3.2. Que direções gerais segue o Rio São Francisco?</p> <p>2.3.3. Que se vê na rede hidrográfica, no que diz respeito ao regime hidrográfico?</p> <p>2.3.4. Qual a característica da linha de limites entre o Piauí e Ceará?</p> <p>2.3.5. Localizar a cachoeira de Paulo Afonso</p> | 1 |
|--|---|

Fonte: Apostilas, 1966, p.123

Na aula sobre “Elemento de Cartografia” de Izabel Klausner (1967), ela aborda que poucos professores de Geografia se preocupam em dar aos seus alunos, as noções básicas cartográficas que lhes possibilitem a utilização de um Atlas Escolar, alegando muitas vezes que esse assunto não aparece nos programas escolares. Tendo a concepção desta defasagem, Klausner sugere a organização de uma unidade de cartografia no secundário, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 14 - Programa proposto

A — Escala cartográfica	2 aulas
B — Orientação e localização do fato geográfico:	
a) Processos de orientação (Rosa-dos-ventos) ...	1 aula
b) Linhas imaginárias	1 aula
c) Zonas terrestres	1 aula
d) Coordenadas geográficas: latitude e longitude	2 aulas
e) Fusos horários	2 aulas
f) Projeções cartográficas	1 aula
C — Convenções cartográficas (análise dos símbolos)	2 aulas

Fonte: Apostila, 1967, p.50,51

Klausner ainda sugere aulas sobre coordenadas geográficas, é interessante abordar que a geógrafa sugere uma motivação inicial com a literatura de Júlio Verne para introduzir a temática, assim como sugere exercícios mais práticos. Abaixo segue o exercício proposto:

Figura 15 - Exercício proposto

a) Os alunos traçarão no caderno, uma rede de paralelos e meridianos, como no desenho abaixo onde serão marcados pontos cujas coordenadas serão dadas pelo professor.

b) O professor fará o mesmo, no quadro negro, ou poderá levar uma cartolina com a rede previamente traçada.

c) Chamar a atenção dos alunos para a colocação dos valores crescentes dos graus, em relação ao Equador e ao Meridiano de Greenwich.

d) Mandar-colorir em cores diferentes, as linhas de partida para a contagem da latitude e longitude, por exemplo, o Equador em vermelho e o Meridiano de G., em verde.

e) Dar exemplos de localização de pontos nos quatro quadrantes

f) Chamar alunos ao quadro negro para localizar pontos dados pelo professor, isto é, com latitude e longitude determinadas.

g) Levar os alunos a reconhecerem em que zonas terrestres se localiza o esboço traçado e que continentes e oceanos abrange. Usar o Planisfério da pág. 17 do Atlas Geográfico Escolar, onde os alunos delimitarão com lápis preto, ou de cor, a área abrangida pelo exercício.

h) Localizar nos mapas dos continentes, os acidentes geográficos que coincidam com os pontos marcados na graticula do quadro negro. O cuidado a tomar será em relação as diferenças entre a projeção da graticula e as projeções dos mapas consultados no Atlas.

Pontos:

A — 40° lat. N;	100 long. W (ocidental)
B — 5° lat. N;	55° long. W (ocidental)
C — 20° lat. N;	40° long. L (oriental)
D — 30° lat. N;	30° long. L (oriental)
E — 5° lat. S;	150° long. L (oriental)
F — 35° lat. S;	200° long. L (oriental)
G — 20° lat. S;	40° long. W (ocidental)
H — 30° lat. S;	50° long. W (ocidental)
I — 0° lat.;	0° long.
J — 0° lat.;	50° long. W (ocidental)

Fonte: Apostila, 1967, p.53

Na aula sobre a escala cartografia, a professora sugere como motivação inicial mostrar a planta da cidade, onde o aluno mora, e chamar a atenção, de que toda a cidade está representada naquele mapa, mantendo as proporções certas na redução da área real. A partir disso, ela sugere aplicação de exercícios de cálculo da escala utilizando o Atlas Geográfico Escolar. Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 16 - Síntese dos conteúdos trabalhado em cartografia e Geografia escolar

Aula	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no ensino
Cartografia - Josete Lenz Cesar (1962)	Cartografia e Geografia, projeções cartográficas, escala, Emprego da carta para medições, representação da planimetria, representação do relevo, traçado de perfis, leitura e interpretação de cartas topográficas e geológicas, cartas especiais e cartogramas estatísticos	Não
Uso do atlas - Antônio Teixeira Guerra (1964)	Origem do Atlas, Tipos de atlas e os princípios da Geografia, Atlas Nacional, Atlas Especiais.	Não
Utilização do atlas geográfico escolar - José César de Magalhães (1964)	Metodológica para uso do atlas geográfico escolar, Considerações gerais, Cartografia utilizada no atlas, Geografia Geral Física e Humana, os continentes, estudo sistemático do Brasil, estudo regional do Brasil.	Sim, atlas como recurso.
Alguns perfis e blocos diagramas utilizados no ensino da Geografia - Antônio Teixeira Guerra e Alfredo José porto Domingues (1964)	Esquemas e perfis de relevo	Sim, utilização de perfis e esquemas para a visualização do relevo nas aulas.
Geografia e Cartografia - Cêurio de Oliveira (1965)	Definição de cartografia, ensino de cartografia no Brasil.	Sim, importância da no ensino de Geografia.
Importância da cartografia para a Geografia - Carlos Marie Cantão (1966)	Cartografia e Geografia, escala, mapas originais, conteúdo dos mapas, leitura das cartas, forma dos terrenos (curva de nível) e análise das cartas topográficas.	Sim, papel dos mapas no ensino.
Os mapas através dos tempos, em slides - Cêurio de Oliveira (1966)	O primitivismo na Cartografia, cartografia na Antiguidade, precursores Modernos, grandes descobrimentos, cartografia Moderna, grandes levantamentos, Brasil e os mapas.	Não
Exercícios práticos: mapas mudos - Antônio Teixeira Guerra (1966)	Proposição de exercícios utilizando o mapa mudo.	Sim, utilização de mapas mudos.
Elementos de Cartografia - Izabel	Coordenadas Geográficas, Escala.	Sim, propôs um

Klausner (1967)		programa e formas de trabalhar a cartografia na escola.
-----------------	--	---

Fonte: LOPES, 2023.

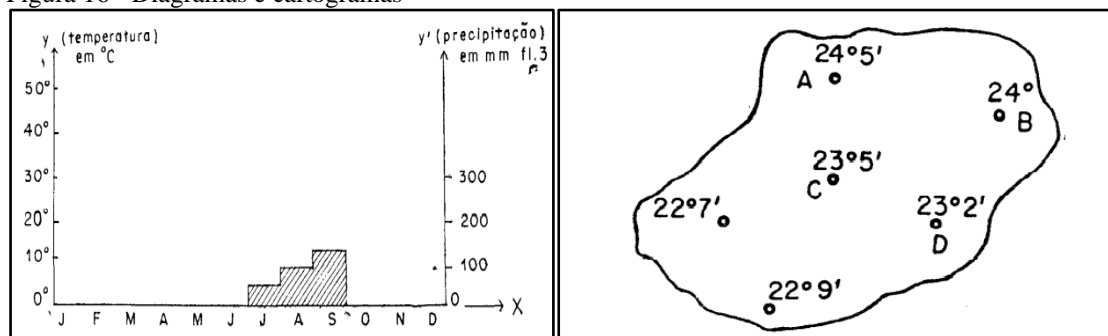
Este tópico foi mais direcionado ao ensino de Geografia, no qual podemos notar através do quadro síntese, uma abordagem dos conceitos e sobre a importância da cartografia no ensino de Geografia. Desta forma, as propostas de aplicação no ensino orientavam para o bom manuseio do Atlas, com a atenção voltada para aplicação dos princípios geográficos e buscando evitar a memorização, assim como a utilização de mapas, onde se privilegiava o princípio de localização dos fenômenos espaciais. A utilização do Atlas Geográfico Escolar foi um recurso bastante proposto pelo Instituto, o que ao nosso ver também foi uma forma de divulgar o trabalho geográfico que o IBGE estava realizando no Brasil.

3.1.4 Recursos estatísticos

Neste tópico as aulas estavam direcionadas para orientar a utilização de recursos estatísticos no conteúdo de Geografia.

Na aula sobre “Diagramas e Cartogramas climáticos”, Carlos Castro Botelho (1965) aborda a relação entre Estatística, Cartografia e Geografia através da transformação de dados numéricos em figuras simples ou complexas, sob a forma de gráficos ou em combinação com mapa, potencializando o emprego deste recurso em diversas áreas e temáticas.

Figura 16 - Diagramas e cartogramas



Fonte: Apostila, 1965, p.51, 52

A figura 16 apresenta duas formas de aplicar o recurso estatístico na Geografia, no qual Botelho mostrou como construir um diagrama com dados de temperaturas e de precipitação e, em segundo, como representou a distribuição das temperaturas ou das precipitações pluviais num dado espaço. Como de se esperar, verificamos neste tópico bastante uso de linguagem estatística-matemática, com foco na forma de construir gráficos e diagramas.

Também vemos uma exaltação aos recursos estatísticos na aula sobre “O Valor dos anuários estatísticos na pesquisa e no ensino da Geografia” de Antônio Teixeira Guerra (1966). Guerra afirmava que o Anuário Estatístico constituía uma verdadeira radiografia do Poder de um país, contendo sem nenhum comentário interpretativo os elementos formadores da grandeza de um povo. Vemos também um alinhamento da Geografia com o quantitativo “O exame dos diversos quadros mostra o quanto o geógrafo pode conseguir para elaborar uma pesquisa, usando os princípios da moderna Geografia e o método quantitativo” (GUERRA, 1966, p.51). Aborda que além das longas descrições que tradicionalmente produzia, a Geografia, naquele contexto, procurava explicar os diversos fenômenos e, dentro do possível, mensurá-los. De acordo com ele, no campo da Geografia humana os dados numéricos eram mais comuns, em decorrência dos recenseamentos e estimativas que forneciam uma série de dados de grande interesse para a Geografia.

Nesse contexto o método quantitativo estava sendo aplicado em toda Geografia, desde trabalhos de campo quanto para análise de fenômenos espaciais. “A consulta dos dados tabulados constitui uma indispensável fonte de informação para o pesquisador, ou para o professor. Esses dados quantitativos só adquirem interesse geográfico quando localizados e analisados segundo a metodologia da ciência geográfica” (GUERRA, 1966, p.57). Verificamos também o discurso da Geografia alinhado ao planejamento, segundo o autor, a aplicabilidade dos anuários estatísticos é extremamente importante para o planejamento, uma vez que apresenta conteúdo numérico sistematizado, podendo as séries estatísticas estudar a evolução de um fenômeno e mostrar a sua tendência, ou mesmo, fornecer um dado imperativo. Para ele, A consulta constante do Anuário Estatístico permitia uma visão quantitativa correta e atualizada da situação geográfica de um país e da conjuntura mundial, podendo o Geógrafo encontrar os dados quantitativos para elaboração de gráficos os mais variados.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 17 - Síntese dos conteúdos trabalhados em recursos estatísticos

Aula	Conteúdos trabalhados	Aplicação no ensino
Diagramas e Cartogramas climáticos - Carlos Castro Botelho (1965)	Definição de diagrama e cartograma, aplicação na Geografia.	Não
O Valor dos anuários estatísticos na pesquisa e no ensino da Geografia - Antônio Teixeira Guerra (1966)	Tipos de anuários, Elaboração do Anuário Estatístico, as estatísticas e a sua representação gráfica, os dados estatísticos e o método quantitativo da Geografia Moderna, Metodologia da utilização do Anuário estatístico e os princípios da Geografia	Sim, propôs algumas questões para se utilizar com o anuário.
Construção e Interpretação de dados econômicos - Angelo Dias Maciel (1967)	Finalidades e princípios do gráfico.	Não
Construção de um cartograma de isaritmias da população - Angelo Dias Maciel (1968)	Exemplo prático de como fazer um cartograma.	Não
Construção de gráficos: As cidades mais populosas do Brasil e crescimento da população - Carlos Goldenberg (1968)	Somente apresentou o gráfico na apostila.	Não

Fonte: LOPES, 2023.

As aulas deste tópico, como mostra o quadro síntese, focou-se na definição e construção de gráficos e diagramas. Verificamos uma valorização dos recursos estatísticos e matemáticos neste tópico, o que nos mostra uma forte influência e desenvolvimento de uma Geografia quantitativa no IBGE. Nenhuma das aulas preocupou-se em desenvolver tais recursos para potencializar o ensino secundário, exceto por “O Valor dos anuários estatísticos na pesquisa e no ensino da Geografia - Antônio Teixeira Guerra (1966)”. Esta era a única que tinha inclinação para o ensino, no entanto, Guerra somente elabora algumas perguntas para buscar a resposta no anuário. Fora isto, nenhuma outra aula aborda qualquer fundamentação educacional e não propõe nenhuma forma de aplicação didática para a escola. Desta forma, consideramos que as aulas deste eixo se preocupavam mais em divulgar os recursos do que preparar o professor para utilizá-los na escola.

Em resumo, podemos perceber que no eixo temático de cartografia as aulas direcionaram-se para a revisão dos conceitos e das noções básicas cartográficas, focaram também na importância da representação dos fenômenos espaciais por meio do mapa e das cartas, priorizando o princípio de localização. Caracteriza-se, também, pela linguagem técnica e matemática nos conteúdos, não havendo nenhum esforço para o uso mais reflexivo dos

mapas. As aplicações no ensino, majoritariamente, focavam-se na leitura do mapa para indicar a localização e a extensão de determinado fenômeno no espaço.

3.2 Ensino de Geografia e Recursos Didático

Como já enfatizamos nos primeiros capítulos desta dissertação, a educação brasileira e o ensino de Geografia desempenharam papel fundamental como Aparelho Ideológico do Estado. Em principal no projeto de desenvolvimento nacional por meio das reformas educacionais que direcionaram os objetivos e programas do ensino para aqueles que o Estado nacional considerava como relevantes. Desta forma, considerando que os cursos de aperfeiçoamento para docentes de Geografia foram desenvolvidos no período de 1962 a 1971, podemos encontrar nas aulas da apostila a influência e defesa de uma Geografia moderna aplicada ao ensino, a defesa dos ideais escolanovistas e a orientação de ideais nacionalistas na formação do aluno.

Entendemos o moderno como um ato de renovar continuamente um conflito, “Para fazer reviver este combate, a dinâmica do novo, que se alimenta deste discurso, necessita da existência de um outro modelo sobre o qual ela vem periodicamente restabelecer a luta e reiterar os princípios do mito que o sustenta” (GOMES, 1996, p.50). A Geografia enquanto uma descrição e imagem de mundo procurou na modernidade a sua cientificidade, reproduzindo no seu interior as características fundamentais da época em que se inseriu. Desta forma, tudo é o que era tradicional na Geografia e no seu ensino, foi criticado principalmente pela descrição e memorização de nomenclaturas e acidentes geográficos e, por não ter conexão com a realidade discente. Tais críticas abriram espaço para uma concepção mais científica da Geografia, no qual o meio em que vive o aluno se tornaria o assunto principal de estudo. Essa forma tradicional, denominada de “A Geografia dos professores” por Lacoste (2012), desenvolveu-se como um discurso pedagógico enciclopédico, como discurso científico e de enumeração de elementos desconexos entre si. Essa Geografia dissimula a eficácia dos instrumentos de poder e mascara sua utilidade na organização do Estado, além de que contribui para influenciar permanentemente os indivíduos ao pormenorizar nomenclaturas e enumerar conhecimentos sem ligação entre si, impondo implicitamente que, para aprender Geografia, basta fazer-se uso da memorização.

A Geografia moderna, muito baseada nos princípios escolanovistas, movimento considerado por educadores e intelectuais como um marco para o projeto de renovação educacional e como um elemento que conseguiria integrar as instituições de ensino, a sociedade e seus diferentes grupos sociais, a partir do ideal de uma escola democrática, pública, obrigatória e igual para todos. Os intelectuais escolanovistas teciam críticas à figura centralizadora do professor e sobre a transmissão do conhecimento. Eles defendiam o aluno como foco do processo educativo, além defender que a educação pública tinha que ser reestruturada a fim de contribuir para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. Desta maneira, o aparelhamento educacional deveria submeter-se a essas influências para se adaptar à realidade econômica, apontando a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias para o Brasil modernizar-se.

Os cursos de aperfeiçoamento, desta forma, refletem as ideias e concepções educacionais e científicas aqui abordadas. Segue abaixo a relação das aulas contidas neste eixo temático:

Quadro 18 - Ensino de Geografia e Recursos didáticos

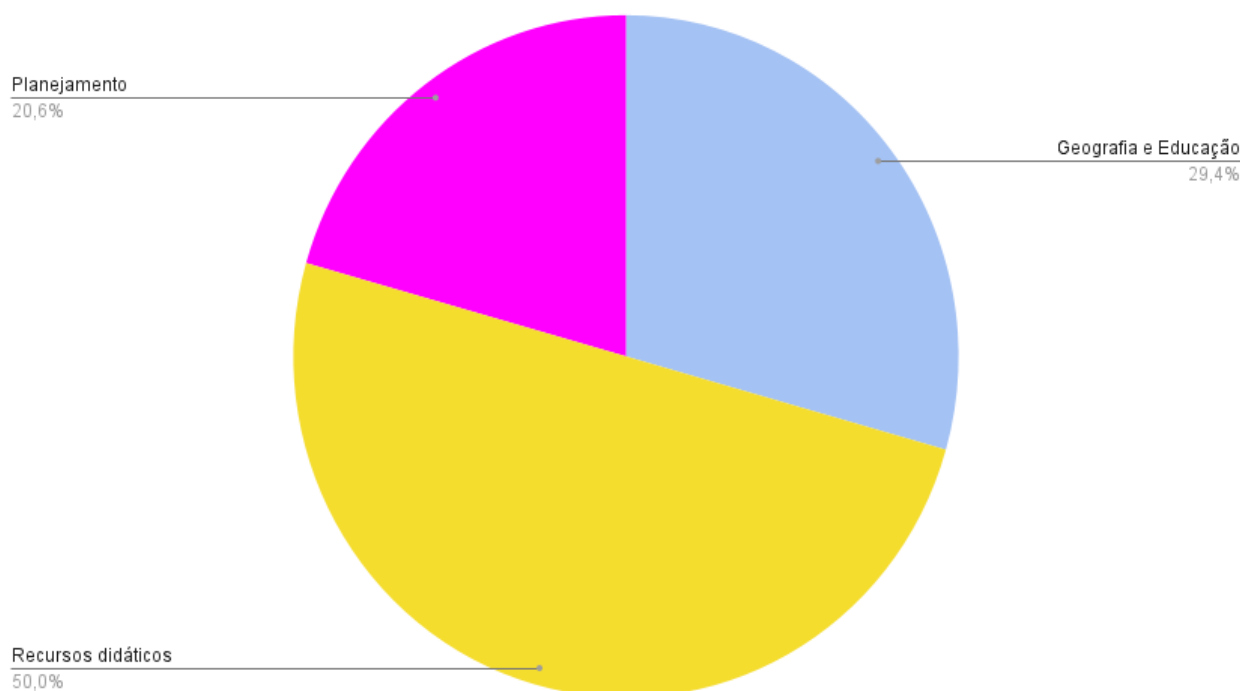
Aulas	Professor(a)	Ano
Didática da Geografia	Cloves de Bittencourt Dottori	1962
Geografia e Educação	Hugo Weiss	1962
Aplicação prática do método dinâmico da Climatologia no Ensino e na Pesquisa	Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro	1963
Projeção de Filmes	Catharina V. Dias	1964
Projeção de diapositivos didáticos	Catharina V. Dias	1964
O Material didático no ensino da Geografia	David Penna Aarão Reis	1966
Confecção do cartaz na escola	Francisco Barboza Leite	1966
Organização de uma aula de Geografia política com o livro "Leituras Geográficas	José Pedro Esposel	1966
A projeção luminosa no ensino da Geografia	José Pedro Esposel	1966
Leitura no processo da aprendizagem geográfica	Maria Magdalena Vieira Pinto	1966
A Geografia Geral dos continentes: O ensino da Geografia Geral	Emmanuel Leontsinis	1966
O valor dos anuários estatísticos na pesquisa e no ensino da Geografia	Antônio Teixeira Guerra	1966

Organização de uma aula de Geografia física utilizando o livro "Leituras Geográficas"	Jorge Stamato	1966
A necessidade da aplicação da Metodologia da Geografia no Ensino e na Pesquisa	Antônio José de Mattos Musso	1967
Sugestões metodológicas para o Ensino da Geografia	Carlos Goldenberg	1967
Aplicabilidade do Livro <i>Leituras Geográficas</i> no Ensino da Geografia	Ângelo Dias Maciel	1967
Utilização de cartazes no Ensino da Geografia	Francisco Barbosa Leite	1967
Conceitos sobre o Ensino da Geografia	Maria Magdalena Vieira Pinto	1967
Planejamento no ensino da Geografia	Léa Salomão Olive	1968
Incentivo inicial e de desenvolvimento	Léa Salomão Olive	1968
Recursos audiovisuais no ensino da Geografia	Tharceu Nehrer	1968
O quadro-negro no ensino da Geografia	Tharceu Nehrer	1968
O aluno e a participação ativa	Maurício Silva Santos	1968
O estudo dirigido dos fatos geográficos	Maurício Silva Santos	1968
Utilidade do Atlas Geográfico Escolar	Ney Julião Barroso	1968
Técnicas visuais no ensino da Geografia	Francisco Barbosa Leite	1968
Considerações sobre um plano de aula	Fernando Araújo Padilha e Maria Thereza Araújo Padilha	1968
Elaboração de um plano de aula: Relevo do Brasil	Antônio Teixeira Guerra	1968
Elaboração de um plano de aula: As cidades brasileiras	Hilda da Silva	1968
Elaboração de um plano de aula: Importância do petróleo no Brasil	Antônio Teixeira Guerra	1968
Elaboração de material didático: Petróleo	Nadyr Rebello de Carvalho	1968
Elaboração de um plano de aula: As regiões brasileiras	Hilda da Silva	1968
Técnicas de utilização do mapa do Brasil Escolar	Mauricio Silva Santos	1969
Didática da Geografia: Aplicação a Região Sudeste	Antonio Pedro de Souza	1970

Fonte: LOPES, 2023.

Verificamos também neste eixo temático a predominância das aulas sendo ministradas por homens. Das 34 aulas totais desta temática, somente dez foram ministradas por mulheres, sendo estas, as Geógrafas e Professoras de Geografia Catharina Vergolino Dias, Maria Magdalena Vieira Pinto, Léa Salomão Olive, Maria Thereza Araújo Padilha, Hilda da Silva e Nadyr Rebello de Carvalho.

Gráfico 5 - Assuntos mais abordados em ensino de Geografia e recursos didáticos



Fonte: LOPES, 2023.

Podemos organizar o eixo temático em três tópicos:

Recursos didáticos: aqui se concentram as aulas que buscavam abordar sobre os diferentes tipos de recursos e sua utilização no ensino de Geografia.

Geografia e educação: neste tópico as aulas buscavam abordar a relação da Geografia com a educação e sua importância.

Planejamento: aqui concentramos as aulas que buscavam orientar o professor para a prática do planejamento.

É notável a predominância de aulas que orientavam para a utilização de recursos didáticos, sendo compreensível uma vez que visavam evitar o verbalismo e o enciclopedismo, buscando um ensino geográfico mais significativo. Em seguida temos o tópico de Geografia e educação, que visavam discutir teoricamente as concepções didático-pedagógicas da educação geográfica e, por fim, o tópico de planejamento, buscando conscientizar o docente a pensar sobre a sua prática na sala de aula.

A seguir, detalharemos as aulas de cada tópico e descreveremos como os conteúdos deste eram trabalhados nas apostilas do curso.

3.2.1 Recursos Didáticos

As aulas deste tópico foram direcionadas para conscientizar o professor sobre a importância e as possibilidades de se utilizar recursos didáticos diversos. A seguir abordaremos alguns trechos importantes abordados nas apostilas:

Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (1963), em sua aula sobre “aplicação prática do método dinâmico no ensino e na pesquisa”, propõe a utilização de cartas do tempo para o ensino de climatologia, proporcionando ao professor um meio de ilustrar os conceitos do clima. O professor aborda os objetivos deste curso de revisão dos conteúdos e renovação metodológica sob a ótica do método dinâmico, visto que “A escassez atual de trabalhos geográficos de pesquisa climatológica no Brasil, sob este método, limitará o estudo e a meditação subsequente dos professores” (p.22). “Reconhecendo que as boas reformas devem ser feitas pela base, a colaboração do professor secundário de Geografia será altamente significativa e valiosa nesta nova tomada de posição no campo da climatologia” (p.22).

Francisco Barbosa Leite (1966), “confeção do cartaz na escola”, o professor aborda a importância visual do cartaz na escola e, para ele, o cartaz deve ser objetivo quanto aos conceitos, simples quanto a técnica escolhida e atraente quanto aos aspectos formais, cores e efeitos psicológicos. Os cartazes possuem tal estrutura:

Figura 17 - Estrutura de um cartaz

Elaboração do Cartaz	}	TEMA	— Palavras
		MENSAGEM	— Imagens
		TÉCNICA	— Impressão — Colagem
Natureza do Cartaz	}	GRÁFICO	— de seqüência literária
		MISTO	— com ilustração e legenda
		DE MOTIVAÇÃO	— de caráter específico, requerendo outras ajudas
Função do Cartaz	}	DE ENSINO	— particularizando conceitos
		DEDIVULGAÇÃO	— generalidades em expansão

Fonte: Apostila, 1966, p. 302,303

Maria Magdalena Vieira Pinto (1966), na aula sobre “Leitura no processo da aprendizagem geográfica”, aborda que todo processo de aprendizagem começa com a leitura, sendo, portanto, um dos mais importantes instrumentos para qualquer tipo de conhecimento. De acordo com Pinto, o uso do variado material de leitura geográfica requer a aquisição de certas habilidades e para saber ler é preciso dominá-las integralmente, ela distingue dois tipos de habilidades ou técnicas na aprendizagem da Geografia: gerais e especiais, isto é aqueles conhecimentos indispensáveis para se poder ler qualquer texto e os conhecimentos ou habilidades comuns que se precisa adquirir para a leitura com propósitos definidos do material especificamente geográfico. Segue abaixo:

Figura 18 - Habilidade e técnicas de leitura em Geografia

HABILIDADES E TÉCNICAS DE LEITURA NA APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	
1. GERAIS	2. ESPECIAIS
1.1 Manejo e utilização do livro (ou Atlas) analisando:	2.1 Habilidade de <i>saber ler</i>
1.1.1 Título	2.1.1 Mapas
1.1.2 Autor	2.1.2 Gráficos
1.1.3 Edição	2.1.3 Textos específicos
1.1.4 Prefácio	2.2 Habilidade de <i>precisão</i>
1.2 Fazer fichas de leitura e resumos, sumariando idéias	2.2.1 Direções — coordenadas
1.3 Usar o dicionário corretamente	2.2.2 Desenhos — cortes específicos
1.4 Saber consultar enciclopédias ou catálogos especializados	2.3 Habilidade de <i>interpretar</i>
1.5 Saber fazer uso da biblioteca	2.3.1 Símbolos e convenções
1.6 Saber localizar o assunto	2.3.2 Legendas
	2.3.3 Gravuras e fotografias
	2.3.4 Mapas
	2.3.5 Vocabulário específico
	2.3.6 Escala

Fonte: Apostila, 1966, p. 25

Tharceu Nehrer (1968), na aula sobre “O quadro-negro no ensino de Geografia”, apresenta algumas formas de utilizar o quadro que, de acordo com ele, devem ser usados para resumo da exposição oral, roteiro de estudos nos livros por parte dos alunos, orientação de trabalhos da fixação da aprendizagem. Segue abaixo a sugestão de quadros de Nehrer,

Figura 19 - Exemplos de uso adequado do quadro

QUADRO-NEGRO

CLIMA E OS FATORES MODIFICATIVOS

- 1) A TEMPERATURA — é o mais *importante* elemento climático.
- 2) São *causas* da temperatura:
 - insolação
 - irradiação
- 3) As linhas que ligam pontos de igual temperatura são as

ISOTERMAS

que não acompanham fielmente os paralelos, devido a fatores vários.
- 4) São principais fatores que alteram a temperatura, consequentemente dando variações climáticas (vários itens).

Dias e Noites

Estações do ano

Distribuição de Terras e Águas

Cobertura vegetal

Latitude (forma da Terra)

Altitude

CONTINENTALIDADE
■ MARITIMIDADE

NEBULOSIDADE

PRÓX. AULA: AS CORRENTES MARÍTIMAS E AS MASSAS DE AR TRAZEM MODIFICAÇÕES

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 19 - Síntese dos conteúdos trabalhados em recursos didáticos

Aulas	Conteúdos trabalhados	Aplicação no ensino
Aplicação Prática do Método Dinâmico da Climatologia no Ensino e na Pesquisa - Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (1963)	Aplicação ao ensino e à pesquisa, Climatologia Geral do Brasil, Balanço Geral dos estudos climáticos na produção geográfica brasileira, A climatologia do Brasil e as escolas geográficas mais diretamente ligadas ao nosso país, Revisão no conceito geográfico de "clima", os progressos no campo da meteorologia e seus reflexos no estudo geográfico do clima.	Sim, utilização de cartas do tempo
Projeção de Filmes Geográficos - Catharina V. Dias (1964)	Filme: exploração do manganês na Serra do Navio (território federal do Amapá), Filme sobre o Nordeste, Filme sobre solos.	Sim
Projeção de Diapositivos Didáticos - Catharina V. Dias (1964)	Utilização dos diapositivos como material didático.	Sim
Confecção de cartazes na escola - Francisco Barbosa Leite (1966)	Importância dos cartazes, como se estruturam e tipos.	Sim, fornece o cartaz como método visual de sintetizar o conteúdo.
Organização de uma aula de Geografia política com o livro "Leituras Geográficas" - José Pedro Esposel (1966)	O Texto-Leitura e sua Importância, Conceito de Geografia Política, As "Leituras Geográficas" numa aula sobre o assunto.	Sim, utilização de texto-leitura para auxiliar nas aulas.
A projeção luminosa no ensino da Geografia - José Pedro Esposel (1966)	A importância da projeção luminosa para o ensino e aprendizagem da Geografia, tipos de projeção.	Sim, aponta as possibilidades da projeção como recurso.
Leitura no processo da aprendizagem geográfica - Maria Magdalena Vieira Pinto (1966)	Leitura e Geografia, Habilidades e técnicas de leitura geográfica, Formação e uso do vocabulário geográfico.	Sim, aponta a importância da leitura para o aprendizado da Geografia.
O valor dos anuários estatísticos na pesquisa e no ensino da Geografia - Antônio Teixeira Guerra (1966)	Definição de anuário, Tipos de anuários, Elementos de cartografia.	Sim, elaborou algumas questões para se analisar no anuário.
Organização de uma aula de Geografia física utilizando o livro "Leituras Geográficas" - Jorge Stamato (1966)	Leitura e seleção dos conteúdos do livro.	Sim, orienta o professor como pode trabalhar com o livro na aula.
Aplicabilidade do Livro "Leituras Geográficas" no Ensino da Geografia - Angelo Dias Maciel (1967)	Leitura e seleção dos conteúdos do livro.	Sim, indica como poderia ser utilizado o livro e seus textos nas aulas.

Utilização de Cartazes no ensino de Geografia - Francisco Barbosa Leite (1967)	Importância dos cartazes, como se estruturam e tipos.	Sim, fornece o cartaz como método visual de sintetizar o conteúdo.
O estudo dirigido dos fatos geográficos - Maurício Silva Santos (1968)	Conceituação do estudo dirigido, exemplo de estudo dos fatos geográficos.	Sim, indica a utilização de estudo dirigido como proposta didática.
Recursos Audiovisuais no ensino de Geografia - Tharceu Nehrer (1968)	Recursos e sua aplicação, importância dos recursos, tipos de audiovisuais e sua aplicação específica.	Sim, propõe a confecção de audiovisuais com os alunos.
O quadro-negro no ensino de Geografia - Tharceu Nehrer (1968)	O quadro e sua importância, uso adequado e técnicas,	Sim, aborda técnicas de utilização do quadro.
Utilidade do Atlas Geográfico Escolar - Ney Julião Barroso (1968)	O Atlas como instrumento de trabalho para o professor e para o aprendizado do aluno.	Sim, orienta para o uso do Atlas.
Técnicas visuais no ensino da Geografia - Francisco Barbosa Leite (1968)	Elementos principais do cartaz geográfico, cartaz aplicado a Geografia.	Sim, aplicação do cartaz para o ensino da Geografia.
Técnicas de utilização do mapa do Brasil Escolar - Mauricio Silva Santos (1969)	Os Elementos Cartográficos do Mapa; sua significação para o ensino, Tipos de Exercícios de Coordenadas Geográficas.	Sim, exercícios utilizando o mapa.

Fonte: LOPES, 2023.

Podemos perceber, por meio do quadro síntese, que as aulas deste tópico apresentaram para os docentes, variados recursos para o enriquecimento das aulas de Geografia. Esses recursos tinham como objetivo tornar as aulas mais dinâmicas, buscando atrair a atenção e a participação do aluno em seu processo de aprendizagem. Acreditamos que estas aulas contribuíram positivamente para a formação docente e conseguiram contribuir para uma renovação de métodos e práticas de ensino.

3.2.2 Geografia e Educação

As aulas neste tópico estavam direcionadas para as teorias didático-pedagógicas e metodológicas do ensino de Geografia, buscavam embasar teoricamente as práticas e os métodos de ensino. A seguir abordaremos alguns trechos importantes abordados nas apostilas:

Cloves Dottori (1962), em aula sobre “Didática da Geografia”, inicia abordando os programas mínimos do MEC frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, havia uma

defesa do programa estabelecido por parte de Dottori que, também, teceu crítica aos docentes que, de acordo com ele, estavam estagnados pedagogicamente e que utilizam do programa mínimo como bode expiatório para justificar sua prática deficiente, além criticar os docentes que seguem rigorosamente o livro didático, ou seja, uma crítica ao modelo tradicional de ensino. O professor era a peça que precisava ser modificada na renovação do ensino, “Que adiantarão novas leis, novos currículos, novos processos de aferição, se não se modificar a mentalidade do professor vencido pela rotina? É preciso buscar "coisas" novas, renovar e inovar, para não ser ultrapassado pelos que acompanham a evolução das ciências e técnicas pedagógicas” (DOTTORI, 1962, p.6). Desta forma, Dottori chama atenção para a necessidade de fugir do ensino e das aulas minuciadas, “As aulas de Geografia devem basear-se nos princípios da ciência geográfica, buscando causas, correlacionando fatos, mostrando a constante inter-relação dos fenômenos geográficos” (DOTTORI, 1962, p.7).

O professor não tinha a intenção de aprofundar sobre o tema de planejamento, mas deixa explícito que utilizaria os princípios da Escola Nova “Primeiro, realizemos a experiência, depois vamos buscar o enunciado ou a lei” (p.9). “Todo trabalho didático é feito em fases. Estas fases devem estar harmoniosamente elaboradas, para que, realmente, se chegue ao fim proposto” (p.9). Após, Dottori explica os pontos principais de um planejamento, primeiramente abordando sobre os objetivos, que de acordo com ele, deve ser a primeira preocupação de um docente, “Pela delimitação dos fins, pela escolha dos objetivos, mudamos a orientação do ensino” (p.9). Definidos os objetivos, “O professor deve sondar seus alunos, saber quais os assuntos que mais o preocupam, quais os itens que eles gostariam de debater primeiro” (p.11). A próxima etapa do planejamento consiste em gerir o tempo disponível para a realização das aulas. Dottori disponibiliza na apostila um plano de aula do Prof. Maurício Silva Santos que, segundo ele, mostrava com nitidez, o que se deve procurar num planejamento diário:

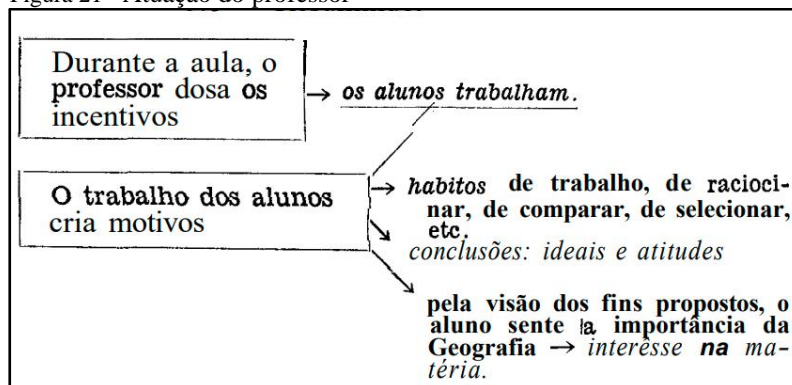
Figura 20 - Exemplo de planejamento

<p style="text-align: center;">Relêvo</p> <p>1. Diferença entre altura e altitude.</p>		<p>3. Formas de relêvo.</p>	
<p>2. Instabilidade do relêvo:</p> <p>— agentes formadores.</p> <p>— agentes de erosão, transporte e sedimentação.</p>		<p>4. Importância do relêvo:</p> <p>a. nos transportes;</p> <p>b. na economia.</p>	
Objetivo	Assunto	Atividade docente	Atividade discente
1. Mostrar a instabilidade do relêvo.	1. Diferença entre altura e altitude.	Interrogatório; desenhar no QN.	Observação no atlas. Mapa da América do Sul—Respostas. Anotações.
2. Levar os alunos a entender a importância do relêvo:	2. Instabilidade do relêvo:	— Projeção de diapositivos; — interrogatório.	— Observação da projeção; — respostas; — anotações.
	3. Formas de relêvo.	— interrogatório; — orientar a comparação entre o atlas e o livro.	— respostas; — comparar o atlas (América do Sul) com o livro.
	4. Importância do relêvo:	— orientar a pesquisa no livro didático; — anotar as conclusões no QN.	— observar as gravuras do livro didático; — anotações.
— nos transportes;			
— na localização do homem;			
— na economia;			
— na agricultura;			
— na energia.			

Fonte: Apostila, 1962, p.17

Dottori enfatiza mais uma vez sobre a necessidade de abandonar o ensino decoreba, “É necessário, na utilização do material didático, levar os alunos a interpretar, comparar, sugerir, raciocinar” (p.18). “O professor deve orientar, guiar os alunos nas soluções e debates; ser um incentivo para a criação e a orientação dos motivos dos alunos” (p.19).

Figura 21 - Atuação do professor



Fonte: Apostila, 1962, p.19

Dottori finaliza com sugestões de atividades mais incentivadoras onde a atuação dos alunos é mais ativa. Com isto, “Gradativamente, nossos alunos estarão criando motivos positivos, que serão úteis por tempo indeterminado” (p.22).

Hugo Weiss (1962), em aula sobre “Geografia e Educação”, inicia seu curso abordando a importância da Geografia para a formação do educando. Para ele, a disciplina seria “um veículo de educação do aluno, garantido-lhe a aquisição de hábitos, atitudes, espírito de observação, crítica e criação e, naturalmente, transmitindo-lhe uma soma de conhecimentos necessários” (p.23). Weiss aborda como o ensino de Geografia se situava frente a educação na estrutura orgânica, existia uma “completa dissociação entre os fins da educação e os objetivos do ensino da Geografia no curso secundário” (p.24). “Ou a Geografia é mera descrição, apoiada em farta e abusiva nomenclatura, ou vem com retoques excessivamente técnicos, fora do nível e das necessidades reais do adolescente” (p.24). O professor também realiza críticas ao modelo tradicionalista, deixando claro que era preciso:

“Buscar meios de alcance dos objetivos estabelecidos, aplicando os princípios fundamentais da Geografia - localização, delimitação, causalidade, evolução e conexão - usar a redescoberta, o estudo do campo, desenvolver a capacidade de observação e crítica dos jovens, despertar hábitos e atitudes positivas para a vida através da Geografia; promover a correlação com as demais disciplinas, especialmente com a História” (p.27).

As classes experimentais surgem no Brasil em 1959, seguindo um movimento que surgia no mundo, principalmente na França. Dessa forma, somente alguns colégios aplicaram as classes pilotos, tendo como objetivo um número menor de alunos por classe, liberdade de currículo e programas, práticas pedagógicas de processos ativos, experimentação de técnicas e currículos, atender diferenças e necessidades regionais, tendo como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases para modificações no modelo de ensino.

David Penna Aarão Reis (1966), na aula “O Material didático no ensino da Geografia”, inicia abordando os desafios do docente quanto a tornar a ação educativa significativa para o aluno. De acordo com Reis, o processo educativo ocorre por meio de um processo psicológico que consiste em despertar a curiosidade do aluno para cativar sua atenção e desenvolver, a partir disso, o desejo pelo conhecimento. Reis também abordou a importância do Princípio do Múltiplo Reforço intuitivo: "Em igualdade de condições, o melhor ensino será aquele que lograr maior objetivação na mente dos alunos, mediante recursos intuitivos apropriados" (p.6). Para ele, o material didático realiza o ensino por meio de "coisas", em oposição ao ensino "verbalista", "livresco", que visa realizar o ensino por meio de palavras. Abaixo segue como a técnica de utilização do material didático indicado por Reis:

Figura 22 - Técnica para uso do material didáticos

Em qualquer caso, porém, o uso do material didático deverá ser feito de acôrdo com a seguinte técnica:

- 1.º — Apresentar no momento adequado o material necessário
- 2.º — O material apresentado não deverá estar exposto desde o início da aula (a não ser quando tenha objetivo motivador inicial).
- 3.º — O material apresentado deverá estar de acôrdo com o nível da turma.
- 4.º — O material deverá ser de fácil apreensão e manejo.
- 5.º — O material deverá ser revisto antes do uso.
- 6.º — O material deverá estar ao alcance da mão.

Fonte: Apostila, 1966, p.8

De acordo com Reis, as instalações e equipamentos material têm papel importante no processo educativo, no entanto, o bom uso destes dependerá do espírito e da personalidade do educador e da atmosfera psicológica, sadia e sugestiva, que ele conseguir criar ao redor de si.

“Às vezes, um simples quadro-negro, bem aproveitado pelo professor paciente e habilidoso; às vezes, a palavra persuasiva do mestre, seu gosto pela matéria que ensina, sua paciência com os alunos, enfim, todo o aparato informal e imaterial que anima e flameja na alma do verdadeiro educador, - vale mais que o abundante e variado material didático” (REIS, 1966, p.9).

Reis reprova que o docente use vestes esportivas e a excessiva camaradagem entre professores e alunos, para ele, isto destrói o respeito do adolescente pelo mestre, pois o aluno passaria a vê-lo como um segundo pai. Desaconselhava, também, o uso excessivo do material didático, para ele o excesso limitaria o poder de imaginação dos alunos, “preconizamos, sim, o uso do material didático que atenda às condições psicológicas características do adolescente, mas também preconizamos a formação de um espírito, de uma atmosfera psicológica, sadia e sugestiva, que nenhum recurso material poderá proporcionar” (Ibidem). Também era contrário ao verbalismo em excesso, para ele, a palavra do docente deveria estimular, conduzir, ajudar, o trabalho do aluno e, inspirar a mente dos educandos para desencadear o processo educativo.

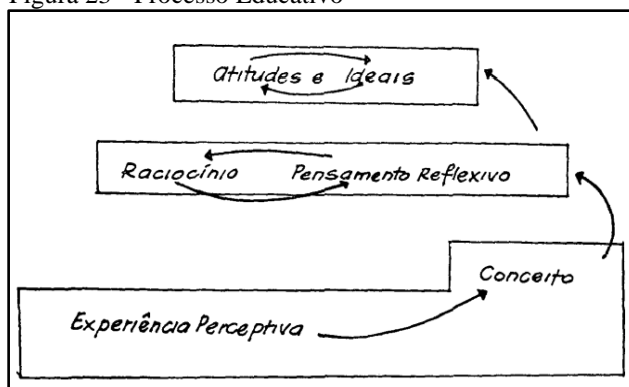
Antônio José de Mattos Musso (1967), na aula sobre “A necessidade da aplicação da Metodologia da Geografia no Ensino e na Pesquisa”, inicia abordando que a Geografia, no século XX, recebia críticas da maioria por privilegiar as nomenclaturas e a memorização, segundo ele, a Geografia moderna e seus esforços estavam sendo mal compreendido. Musso também aponta o papel que a Geografia estava desempenhando, “Hoje a Geografia é uma ciência que está a serviço do homem, servindo à coletividade, como base do ensino, de pesquisas, planejamentos de grande envergadura, bem como, constitui fator indispensável para a integração do homem ao meio pátrio e internacional” (MUSSO, 1967, p.6). De acordo

com Musso, caberia aos professores o trabalho de divulgar os métodos aplicados pela moderna Geografia. Através deles conduziria o raciocínio do aluno, ensinando-o a pensar geograficamente e, portanto, a estudar a Geografia, do mesmo modo utilizar esta metodologia nas aulas, nas pesquisas de laboratório ou de campo, “Nessa forma a Geografia é uma ciência a serviço do homem e sem essa metodologia cabos na velha Geografia” (p.7). Para ele, era fundamental a aplicação da metodologia da Geografia ao ensino e a pesquisa geográfica e, mostrar as possibilidades de realização da Geografia, como ciência, aplicando o seu método próprio; examinando os fatos estudados e estruturando as aulas, raciocinando a luz dos princípios, desta forma, estar-se-ia fugindo da Geografia de citações de fatos sem correlação.

O professor de Geografia, Segundo Carlos Goldenberg (1967), tem função importante de ajudar a formação cívico-moral do aluno. Seria por meio do professor e das aulas de Geografia que o aluno teria o conhecimento sobre o Estado nacional, “Uma missão especial no ramo que nos interessará a formação do aluno cidadão. Esta alta função deve ser desempenhada com amor, clarividência e aptidão. São e serão os discípulos os homens de amanhã e sobre eles recairão a responsabilidade da formação mental e cívica de nossa Pátria” (GOLDENBERG, 1967, p. 17). O ensino de Geografia, desta forma, deveria ser praticado em um ritmo onde o aluno pudesse acompanhar, deveria se evitar o estudo pormenorizado da Geografia, o professor deve esquematizar, esclarecer e cultivar a humildade intelectual.

Léa Olive (1968), na aula sobre “Incentivo inicial e de desenvolvimento”, inicia tratando que a percepção constitui o fundamento da aprendizagem, são os meios através do quais se realiza quase toda a aprendizagem. Para Olive, o professor deveria lembrar-se que o adolescente que ali se encontra necessita de oportunidades para percepções reais, pois a base de toda compreensão, raciocínio e formação de atitudes é a experiência real, esse processo está esquematizado abaixo:

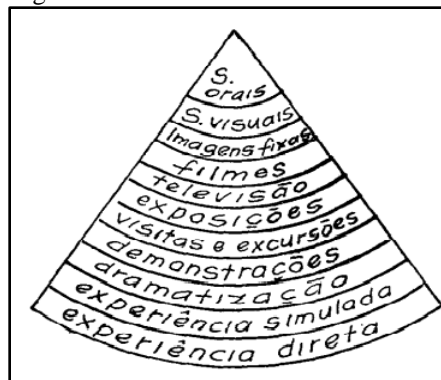
Figura 23 - Processo Educativo



Fonte: Apostila, 1968, p.14

Para ela, o professor moderno deveria se esforçar para competir com os métodos empregados pelas agências comerciais (Ex. propaganda subliminar), cabendo a este, nas possibilidades da escola, relacionar os recursos mais adequados para impressionar os alunos, de maneira a possibilitar-lhes vivências, através das quais pudessem realizar aprendizagem eficiente. Segue abaixo o esquema com os recursos possíveis ao ensino:

Figura 24 - Recursos didáticos



Fonte: Apostila, 1968, p. 16

Para Olive, o elemento chave da comunicação na escola é o professor. O desenvolvimento da técnica e da ciência colocou, nas mãos dele, novos e eficientes instrumentos de trabalho. Desta forma, era preciso proporcionar a esses educadores o conhecimento técnico exigido para a sua utilização, visando a atualização dos processos de ensino. “O professor, cômico de sua responsabilidade de educador, lança mão de todos os conhecimentos possíveis, bem como recursos e meios de comunicação para dar a seus discentes realmente uma EDUCAÇÃO INTEGRAL!” (OLIVE, 1968, p.19).

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 20 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Geografia e educação

Aulas	Conteúdos trabalhados	Aplicação no ensino
Didática da Geografia - Cloves de Bittencourt Dottori (1962)	Perfil da educação no início da década, os programas, planejamento.	Sim. A aula foi inteira direcionada para a didática no ensino e Indicações de como trabalhar o conteúdo e exercícios
Geografia e Educação - Hugo Weiss (1962)	A posição da Geografia nos novos rumos da educação, O ensino da Geografia nas classes	Sim. A aula foi direcionada para as

	orgânicas, A Geografia nas classes experimentais, as perspectivas do ensino da Geografia ante as modificações da estrutura tradicional.	reformas que aconteciam no ensino naquele contexto.
O material didático no ensino da Geografia - David Penna Aarão Reis (1966)	Classificação do material didático.	Sim, alerta para a utilização de material didático.
A Geografia geral dos continentes e o ensino da Geografia Geral - Emmanuel Leotsinis (1966)	Dificuldades do Ensino da Geografia, Geografia, Geografia Regional, Geografia Geral, Iniciação ao estudo da Geografia, Elementos e Fatores Básicos, o curso, as leituras, plano de ensino.	Sim, busca diferenciar os campos da Geografia e disponibiliza um programa de como trabalhar os conteúdos.
A necessidade da aplicação da Metodologia da Geografia no Ensino e na Pesquisa - Antônio José de Mattos Musso (1967)	Metodologia da Geografia, princípios que orientam o raciocínio geográfico, observação direta e indireta, A aplicação da metodologia a pesquisa geográfica.	Sim, enfatiza a utilização da metodologia moderna para fugir do passado tradicional da Geografia.
Sugestões metodológicas para o ensino da Geografia - Carlos Goldenberg (1967)	A Geografia como ciência natural e social e seus objetivos face aos da educação secundária, Interpretação dos programas de Geografia, Princípios básicos da Geografia, Sugestões metodológicas para o ensino da Geografia da 1ª, 2ª e 3ª séries.	Sim, aponta os objetivos da Geografia no ensino.
Conceitos sobre o ensino de Geografia - Maria Magdalena Vieira Pinto (1967)	Os métodos de ensino da Geografia.	Sim, aponta a metodologia da observação direta e indireta no ensino.
O incentivo inicial e de desenvolvimento - Léa Salomão Olive (1968)	Percepção e aprendizagem, recursos didáticos.	Sim, atenta para a utilização de recursos no ensino de Geografia.
O aluno e a participação ativa - Maurício Silva Santos (1968)	O aluno, o professor e a escola atual, conceituação e características dos processos ativos.	Sim, aponta para a necessidade de tornar o aluno o foco do processo educativo.
Didática da Geografia: aplicação à Região Sudeste - Antônio Pedro de Souza Campos (1970)	A metodologia geográfica, A Didática da Geografia, Práticas de Geografia.	Sim, ofereceu sequências didáticas aplicadas ao sudeste.

Fonte: LOPES, 2023.

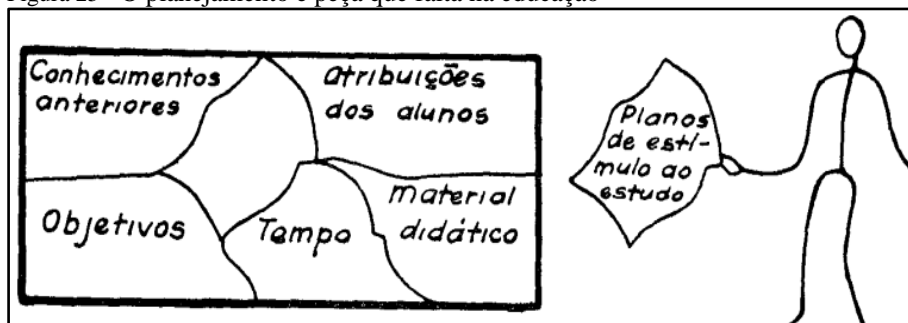
Podemos perceber por meio do quadro síntese e do que foi exposto que, as aulas deste tópico fundamentavam-se na concepção pedagógica escolanovista, onde podemos verificar

uma crítica ao modelo tradicional de ensino. Neste modelo, a figura do professor aparecia no centro do processo educativo como o principal detentor do conhecimento. Já o ensino de Geografia tradicional caracterizava-se por aulas enfadonhas, distanciadas da realidade discente e preconizando a descrição de área e fenômeno, assim como dava ênfase a um conteúdo enciclopédico. Desta maneira, as aulas aqui apresentadas compartilham do pensamento de era preciso renovar a educação, partindo da concepção de que esta mudança viria por descentralizar o papel docente do processo educativo, colocando como foco o aluno, exercendo papel ativo sob a sua aprendizagem. Buscava-se renovar o ensino de Geografia, tornando-o mais significativo e relevante, sendo, principalmente, conectado com o cotidiano do alunado, sem deixar de lado o cientificismo.

3.2.3 Planejamento

O planejamento para Léa Salomão Olive (1968), na aula “Planejamento no ensino da Geografia” é indispensável para que o ensino-aprendizagem se realize. “Sem planejar suas aulas, nenhum professor conseguirá imprimir um cunho de maior segurança ao seu trabalho e conquistar a confiança e o respeito de seus alunos e o que é mais importante, o progressivo enriquecimento do saber dos educandos” (OLIVE, 1968, p.7). O planejamento compreende: plano de curso, plano de unidade, plano de aula, plano de atividades extraclasse, plano de orientação educacional, etc. O ensino ministrado sem preparação e planejamento é insuficiente e de má qualidade. Para Olive, o ato de preparar uma aula é tal como um quebra-cabeça, o planejamento é a peça que falta para completá-lo. Segue abaixo a ilustração disponibilizada na apostila.

Figura 25 - O planejamento é peça que falta na educação



Fonte: Apostila, 1968, p.8

O grau de planejamento, segundo Olive, depende da experiência do professor, isto é, os professores principiantes deveriam obrigatoriamente realizar planos completos e pormenorizados, devido à pouca experiência. Já os mais experientes poderiam muitas vezes omitir algumas minúcias, jamais cometendo o erro de entrar em uma sala de aula "sem a menor ideia" do que faria. Desta maneira, um plano de aula deveria indicar os elementos concretos para economia de esforços, obrigando o professor a pensar sobre sua prática, sobre o que farão os alunos, no material necessário, nos procedimentos didáticos que melhor se ajustem aos tipos de tarefas a executar; pelo menos, pela definição dos propósitos daquilo que se vai expor aos alunos. Olive, ao concluir, aborda que os alunos percebem quando o professor não sabe como agir e quando não tem domínio sobre sua prática, o que, segundo a autora, abre espaço para indisciplina. "Daí a necessidade imperiosa de planejar (pelo menos para aqueles professores relapsos, com o fim de evitar a indisciplina!!!). O planejamento é necessário e útil porque evita a rotina e a improvisação, tornando mais viva e real a aprendizagem do aluno" (OLIVE, 1968, p.11).

Fernando Padilha e Maria Thereza Padilha (1968) apresentam a aula "Considerações sobre um plano de aula", nela consideram o plano de aula para prever o desenvolvimento da matéria, das atividades docentes e discentes dentro do âmbito restrito de uma aula. "Sendo o planejamento a atividade básica do ciclo docente, há necessidade de balizarmos a tarefa educativa, evitando os tropeços, ou seja, a improvisação e os devaneios que tanto comprometem os reais objetivos de trabalho do professor" (PADILHA & PADILHA, 1968, p.49). Dessa forma, o planejamento deveria dar especial atenção ao seguinte: a seleção dos objetivos; tema a ser estudado, observando, porém, se ele é de real interesse dos alunos; tempo; local; nível dos alunos e no caso do professor de Geografia, nunca esquecer de ressaltar os Princípios Geográficos. As fases de uma aula podem ser catalogadas em:

- a) Motivação inicial - a atenção da turma deve ser atraída para o assunto a ser tratado;
- b) Desenvolvimento da matéria - esquema do tema a ser estudado.
- c) Conclusão - enfeixamento de forma completa e sucinta de tudo que foi dito e finalmente.
- d) A síntese integradora.

Os professores disponibilizaram um plano de aula como exemplo:

Figura 26 - Plano de Aula

DESENVOLVIMENTO DA AULA																					
DADOS ESSENCIAIS DA MATÉRIA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	TEMPO																			
<p>Plano de Aula do Prof. FERNANDO A. PADILHA Disciplina — Geografia Data — 12/2/68 Curso de Férias Prof. (CNG) — 50 minutos</p> <p>1. — Tema — Conservação das Recursos Naturais do Brasil</p> <p>2. — Objetivos</p> <p>2.1. — Gerais (Educaçãois)</p> <p>1. — Organização de um plano de Aula</p> <p>2. — Fases da Aula</p> <p>2.2. — Específicos (Conhecimentos)</p> <p>1. — Mostrar as interrelações Homem — Meio</p> <p>2. — Mostrar o homem brasileiro como predador dos recursos naturais e as conseqüências para o futuro</p> <p>3. — Esforços para conservação dos 3 reinos da natureza utilizados com inteligência sem estragos</p>	<p>1. — O que são Recursos Naturais? Elementos do Meio geográfico que constituem em Estado Potencial ou Dinâmico matérias-primas para as necessidades básicas do</p> <p style="text-align: center;">Homem { solo subsolo hidrografia vegetação fauna } Clima</p> <p>Conservação do R.N. não significa abstenção do uso porém uso juízo caracterizado — pelo alto rendimento reduzido ao mínimo o desperdício</p> <p>R.N. Renováveis diferentes dos R.N. não Razoáveis →</p> <p>a. — O Homem Brasileiro como</p>	<p>Interrogatório + Exposição + Esquematização no Q.N.</p> <p>3 minutos</p>																			
MOTIVAÇÃO INICIAL																					
TÉCNICA	MEIOS DE EFETIVIDADE	TEMPO																			
1.º Ciclo	Aproveitamento de Estudos de Paratopos Mineiros e Armação de																				
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td rowspan="6" style="vertical-align: middle; text-align: center;">Brasil</td> <td>Solo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Submlo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hidrografia</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vegetação</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fauna</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Clima</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Brasil	Solo			Submlo			Hidrografia			Vegetação			Fauna			Clima		
Brasil	Solo																				
	Submlo																				
	Hidrografia																				
	Vegetação																				
	Fauna																				
	Clima																				
<p>3. — Conclusão</p> <p>3.1. Existência dos recursos naturais simplesmente não garantem dinheiro ao homem</p> <p>3.2. Leis de Preservação dos recursos naturais — aplicação subdesenvolvimento ?</p> <p>3.3. Brasil vive ainda fase predatória wlonial</p> <p>3.4. Futuro do Brasil ensinar o homem a utilizar e preservar riquezas</p> <p>3 5. Missão do Professor de geografia</p>																					
<p>5. — Síntese Recapituladora</p> <p>6.1. Recapitulação da aula = Aluno + Q.N.</p>		5 minutos																			
<p>6. — Tarefa — Aplica no momento psicológico</p> <p>6.1. A extinção da fauna da flora → Revistas</p> <p>6.2. O problema dos Recursos Naturais e o Futuro do Brasil (1.º ciclo)</p>																					
Trabalho Escrito: Aproveitar já os Recursos Naturais ou esperar condições favoráveis (2.0 ciclo)																					
<p>7. — Meios de Objetivação do ensino</p> <p>— Revistas e Fotos</p> <p>— Recortes de Jornal</p>																					
<p>8. — Observações</p> <p>Bibliografia</p> <p>— Fatores Naturais do Desenvolvimento do Brasil = B.G.</p> <p>— Ciclos Econômicas do Brasil — Separata — B.6 129/132</p> <p>— Fatores geográficos da Economia do Brasil — B.6' — 26</p> <p>— Brasil Devastado — R.G. 100</p> <p>— Extrativismo vegetal — Lúcio de Castro Soares — Curso de Férias 1961</p> <p>— Extrativismo Mineral — Glycon de Paiva — Curso de Férias 1964</p> <p>— Recursos Naturais do Brasil — Silvio Froes de Abreu — Curso de Férias 1964</p> <p>— Fundamentos Geográficos da Conservação do solo — Antonio Teixeira Guerra</p> <p>— A geografia ativa — Difusão Européia do Livro</p>																					

Fonte: Apostila, 1968 p, 51,52

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 21 - Síntese dos conteúdos trabalhados em planejamento

Aulas	Conteúdos trabalhados	Aplicação no ensino
Planejamento no Ensino de Geografia - Léa Salomão Olive (1968)	Planejamento didático, importância do planejamento, componentes do planejamento, plano de aula, elementos do plano de aula.	Sim. o conteúdo visa direcionar o professor para a prática do planejamento.
Considerações sobre um plano de aula - Fernando Araújo Padilha e Maria Thereza Araujo Padilha (1968)	Finalidade do plano de aula, seleção dos objetivos, tema, tempo, local, nível dos alunos. Tipos de planos, as fases de uma aula.	Sim. Os professores ofereceram um modelo de como realizar um plano de aula.
Elaboração de um plano de aula: relevo do Brasil - Antônio Teixeira Guerra (1968)	Somente disponibilizou o plano de aula na apostila Conteúdo do plano: A altimetria da América do Sul - especialmente o Brasil. Diferentes áreas dos escudos e bacias sedimentares - as formas de relevo, tipos de rochas, Planaltos e Bacias sedimentares, Baixos Planaltos e Planícies, Dobras, Falhas, derrames vulcânicos. Tipos de relevo: Os Planaltos (Guiano, Atlântico, Meridional, Central, Sul Riograndense), As Planícies, Baixo Planalto e Planície da Amazônia, Planície Costeira, Planície do Pantanal. As diferentes formas de relevo e sua influência: no clima, na vegetação, nos rios, navegação e aproveitamento hidráulico, os recursos minerais, na marcha do povoamento, na construção de rodovias e ferrovias, no turismo.	Sim. O plano consiste numa aula de 35 minutos. Guerra não especificou em que série/ano a aula seria aplicada. Acreditamos que o plano em questão é inexecutável, pois tratava-se de muitos conceitos para pouco tempo de duração da aula.
Elaboração de um plano de aula: importância do petróleo no Brasil - Antônio Teixeira Guerra (1968)	O petróleo no mundo moderno e sua importância, bacias sedimentares e as possibilidades de petróleo, a evolução histórica das pesquisas do petróleo no Brasil, produção do petróleo no Brasil, consumo de petróleo, Gás natural e o xisto betuminoso, A contribuição do petróleo no balanço energético do país, Transporte, Comércio de importação de petróleo e o consumo de divisas.	Sim. Da mesma forma que a proposta anterior, Guerra não define a série/ano para a proposta. A duração de 33 minutos é muito curta para a execução do conteúdo planejado.
Elaboração de Material didático: Petróleo - Nadyr Rebello de Carvalho (1968)	Preparação do material didático utilizado na aula de GUERRA.	Sim. Aula prática que teve por objetivo ensinar a preparação material didático.
Elaboração de um plano de aula: as cidades brasileiras - Hilda da Silva (1968)	O fenômeno urbano em países em desenvolvimento, rápido crescimento das cidades, aumento da população urbana, A Distribuição Geográfica das Cidades Brasileira, os tipos de Cidades e sua classificação, rede urbana brasileira.	Sim. Duração de 41 minutos, tempo curto para conteúdo extenso. Silva também não define para qual série/ano a aula foi planejada.

Elaboração de um plano de aula: as regiões brasileiras - Hilda da Silva (1968)	Geografia regional, - O conceito de Região, A Divisão do Brasil em Regiões, As Regiões Brasileiras	Sim. Duração de 45 minutos, tempo curto para conteúdo extenso. Silva também não define para qual série/ano a aula foi planejada.
--	--	--

Fonte: LOPES, 2023.

As aulas deste tópico buscaram orientar os docentes de Geografia para a prática do planejamento como um meio para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Eram apresentados os procedimentos que compunham um planejamento e seus diferentes tipos, onde, podemos verificar no quadro síntese que havia um foco no plano de aula, tendo-se como objetivo auxiliar os professores a pensar sobre a sua prática pedagógica. No entanto, a maioria das aulas só apresentou na apostila o plano de aula já pronto e sem explicar o passo-a-passo para o seu desenvolvimento. Além disso, os planos de aulas pecavam em pontos como, não indicar a seriação a que era orientada às aulas e por serem de difícil execução no cotidiano escolar, tendo em vista que o tempo planejado não permitia abranger todo o conteúdo proposto.

Em resumo, podemos perceber que as aulas neste eixo priorizavam a conscientização do docente para o bom uso dos recursos didáticos como alternativa para fugir das aulas teórica e enciclopédicas. Vemos uma postura de tornar as aulas mais focadas no aluno como centro da ação educativa e, o esforço para tornar as atividades significativas para o discente, por meio de um planejamento do conteúdo de Geografia, visando os objetivos educacionais formativos e uma prática mais dinâmica e interligada a realidade discente. Vemos também o discurso de preparação do aluno para a vida em sociedade e para o trabalho, visando também a formação de um espírito patriótico e o exercício da cidadania.

3.3 Geografia Econômica

A Geografia é a ciência que estuda a organização do espaço terrestre, conjuntamente tanto pela ação de fatores naturais quanto pelos fatores humanos e, seu estudo se faz sob enfoques diversos, como na Geografia econômica que, por muitos geógrafos, foi utilizada para nomear a divisão "Geografia humana". No Brasil, a Geografia humana é utilizada para os

estudos mais gerais sobre a ação humana na organização do espaço, enquanto a "Geografia econômica" é um enfoque sobre a influência da produção, circulação e do consumo de produtos na organização espacial.

Foi a partir da perspectiva analítica fundada por Vidal de La Blache que o econômico aparece, muitas vezes desarticulado, como desdobramento das atividades humanas. Os trabalhos geográficos desenvolvidos no Brasil, seguiram este modelo até os anos de 1970, observando nestes, “ênfase na descrição voltada ao estudo de produtos, tais como culturas agrícolas, pecuária, ou mesmo de fatos econômicos numa dada porção do território” (NUNES, 2005, p. 85). A Geografia Econômica se limitava ao estudo da vida econômica da região, discutindo os fluxos, o trabalho, a produção da população, do comércio, da indústria, transportes, entre outros elementos do quadro regional.

Segundo Paul Claval (2005), a evolução da Geografia econômica se fez em duas fases, na primeira fase ela estava focada no estudo sobre a produção, que se fazia por meio de descrições e, posteriormente, passou a explicar os mecanismos da polarização econômica e seus problemas de crescimento. A segunda fase abriu espaço para pesquisas sobre os processos de globalização, metropolização, a mobilidade crescente e suas consequências, e questões ambientais. Armando Silva (1988), explica que a Geografia econômica se desenvolveu no Brasil segundo quatro temas que foram sucessivamente se impondo em decorrência das transformações ambientadas no país. Primeiramente, o tema sobre os recursos naturais, tendo em vista que a partir de 1940, com a implantação da indústria de base no Brasil, ganharam dimensões os problemas relacionados a agricultura e pecuária. O segundo tema recorrente foi o da produção e circulação a partir da década de 1950, onde teve ênfase estudos de localização espacial das atividades econômicas. O terceiro tema, introduzido a partir da década de 1960 e início da década de 1970, abrangia estudos sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Discutiam-se os problemas dos recursos naturais, a produção e a circulação sob a ótica do desenvolvimento e, por fim, o quarto tema, introduzido na década de 1970, abordaram os problemas em relação à organização espacial, fazendo-se uso da teoria da localização que passa a ser vista como parte da problemática regional.

Nos cursos de aperfeiçoamento, podemos notar uma predominância da Geografia Econômica sob a ótica da Geografia Regional, onde as aulas buscavam evidenciar as atividades econômicas desenvolvidas na determinada área escolhida. Faz-se bastante uso da linguagem estatística e matemática e, de vínculo com a Geografia física para explicar os fatores naturais que propiciaram o desenvolvimento de determinada atividade. Segue o Quadro 21, com a relação das aulas que compõem o eixo temático:

Quadro 22 - Geografia Econômica

Aulas	Professor (a)	Ano
Geografia Econômica	Pedro Pinchas Geiger	1962
Comércio de Gêneros Alimentícios no Brasil	Myriam Gomes Coelho Mesquita	1963
Brasil Humano: Alimentação no Brasil	Manuel de Souza Barros	1964
Brasil Econômico: Agricultura	Tiago da Cunha	1964
Os problemas da agricultura brasileira	Aluizio Capdeville Duarte	1964
Brasil Econômico - A pecuária	Hugo Mascarenhas	1964
Brasil Econômico - A indústria	José Gonçalves Carneiro	1964
Brasil Econômico - Extrativismo Vegetal	Lúcio de Castro Soares	1964
Extrativismo Mineral	Glycon de Paiva	1964
Principais zonas de extrativismo mineral e os grandes centros industriais do Brasil	Pedro Pinchas Geiger	1965
Regiões industriais	Carlos Goldenberg	1965
Agricultura: comentário do Anuário Estatístico do Brasil	Edgard Kuhlman	1966
Extrativismo vegetal	Maurício Coelho Vieira	1966
Indústria (Comentário do Anuário Estatístico do Brasil)	Edgard Kuhlman	1966
Comércio interno (comentário sobre o mapa do Atlas Nacional do Brasil)	Solange Tietzmann Silva	1966
Anuário Estatístico do Brasil - comentários sobre o comércio	José Cezar de Magalhães	1966
As Indústrias no Brasil	José Cezar de Magalhães	1967
As Indústrias no Mundo	José Cezar de Magalhães	1967
Economia Mineral do Brasil	Othon Henry Leonardo	1967
Os minerais da Região Nordeste e sua importância na Economia do Brasil	Antonio Teixeira Guerra	1967
O petróleo no mundo	Alfredo José Pôrto Domingues	1968
Panorama da Agricultura no Brasil	Orlando Valverde	1969
A Pecuária no Brasil	Ney Strauch	1969
Origem e desenvolvimento da indústria nacional	Luiz Carlos de Albuquerque Santos	1969
A Pesca no Brasil	Luiz Carlos de Albuquerque Santos	1969

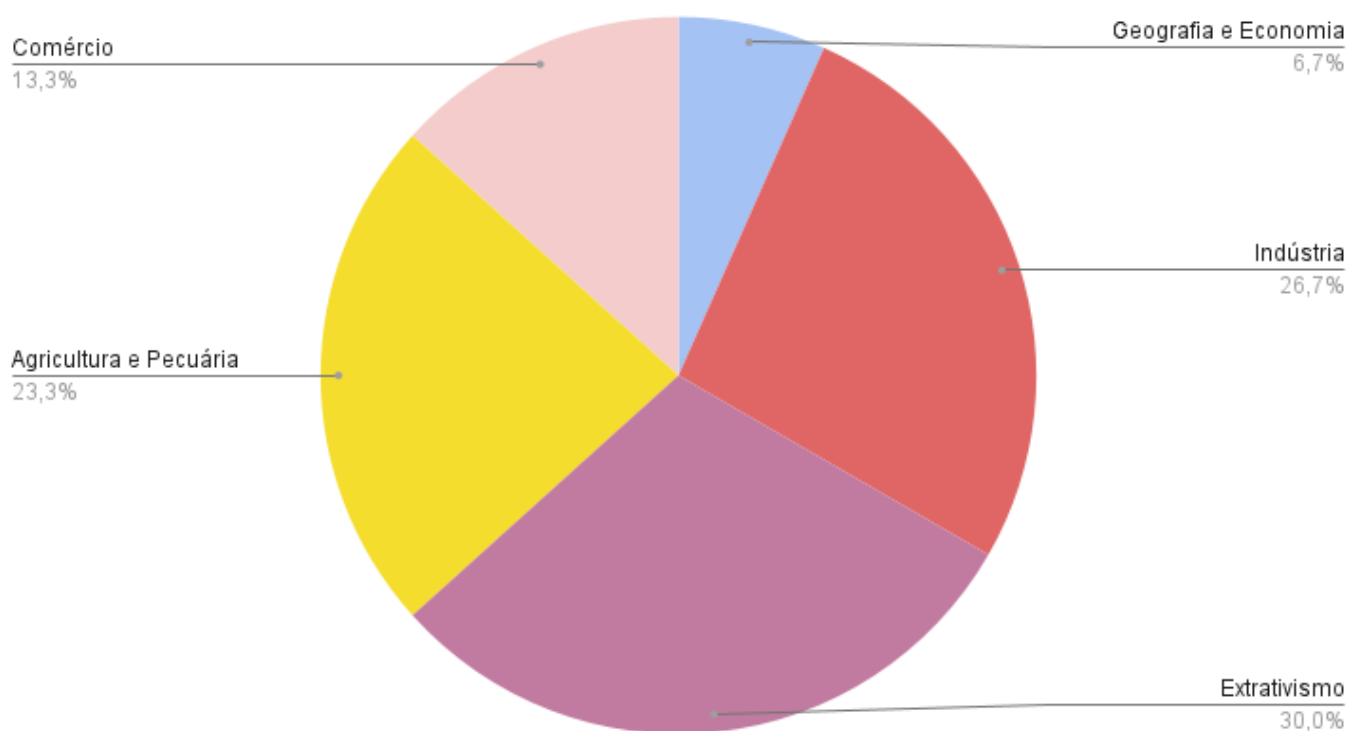
A Agricultura Moderna e Tradicional no Sudeste	Solange Tietzmann Silva	1970
A Indústria no Sudeste, uma interpretação Geográfica	Salomão Turnowsky	1970
Energia no Sudeste	Luiz Carlos de Albuquerque Santos	1970
A Função Portuária do Sudeste	Hilda da Silva	1970

Fonte: LOPES, 2023.

Das 30 aulas deste eixo temático, somente quatro aulas foram ministradas por mulheres, sendo estas, as Geógrafas Myriam Gomes Coelho Mesquita, Solange Tietzmann Silva e Hilda da Silva. Vemos aqui, que havia o predomínio de uma visão masculinizada nas aulas de Geografia Econômica.

Segue abaixo o gráfico com a frequência no qual os assuntos foram tratados:

Gráfico 6 - Assuntos mais abordados em Geografia Econômica



Fonte: LOPES, 2023.

Podemos dividir o eixo de Geografia econômica em cinco atividades econômicas mais abordadas nas apostilas:

Extrativismo: agrupamos neste tópico as aulas que tratavam sobre o tema de extrativismo mineral e vegetal e atividades que envolvem a pesca no Brasil.

Indústria: as aulas deste tópico abordam sobre o processo de industrialização do Brasil e os fatores locais das indústrias.

Agricultura e pecuária: neste tópico as aulas abordavam sobre as atividades agropecuárias no Brasil e suas problemáticas frente ao processo de industrialização.

Comércio: agrupamos nestes tópicos as aulas que tratavam no sobre o comércio interno e exterior no Brasil.

Geografia e Economia: neste tópico agrupamos aulas que abordavam as concepções teóricas e metodológicas sobre Geografia e Economia e Geografia Econômica.

Verificamos uma predominância das aulas que focavam nas atividades extrativistas, essas estando diretamente ligadas ao desenvolvimento econômico, assim como a expansão do território Brasil na busca de recursos naturais para exploração. Predominância, também, de aulas abordando sobre as atividades industriais, onde podemos notar uma valorização dos conteúdos referentes às origens da indústria no Brasil, aos fatores locacionais industrial e a concentração geográfica das indústrias na região sudeste e sua fundamental participação na produção nacional. A seguir, detalharemos as aulas de cada tópico e descreveremos como os conteúdos deste eram trabalhados nas apostilas do curso.

3.3.1 Extrativismo

De acordo com Lúcio Soares (1964), O extrativismo vegetal é a obtenção das matérias-primas fornecidas pela vegetação espontânea, tem grande importância para a economia de muitos países, principalmente para aqueles que situados na faixa de florestas tropicais do globo que ainda se encontram em fase de desenvolvimento. Para ele, o homem dedicado ao extrativismo vegetal nos países subdesenvolvidos é, verdadeiramente, um pária, considerando que “o extrativismo vegetal é realizado em regiões hostis ao homem, determinando, como decorrência das condições existentes, um baixo padrão de vida; as doenças endêmicas constituem-se em outro forte fator adverso; a subnutrição é uma constante; a rarefação do elemento humano, outra característica” (SOARES, 1964, p.132).

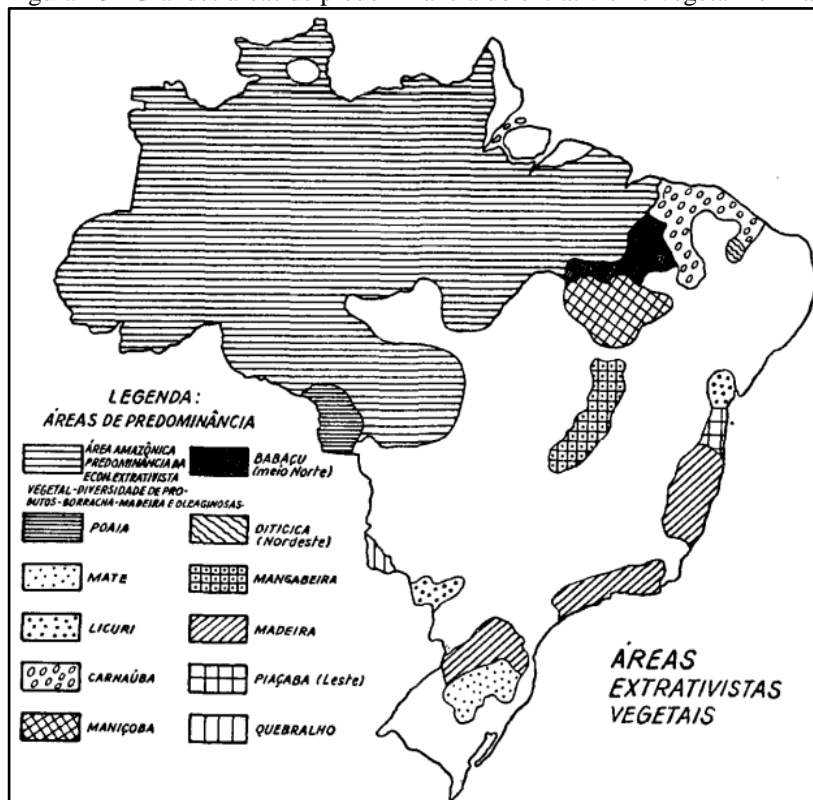
O Brasil, de acordo com o autor, encontra no extrativismo vegetal uma atividade econômica a que se dedica boa parte de sua população rural e, pela maneira como essa coleta se efetuava, Soares aponta que as reservas brasileiras estariam esgotadas nos próximos cem anos.

Figura 27 - Valor da produção extrativa vegetal nas regiões brasileiras.
A Amazônia representava o centro de toda a atividade econômica extrativa

REGIÕES	VALOR PORCENTUAL
Norte	46%
Nordeste	32%
Sul	13%
Centro-Oeste	5%
Leste	4%

Fonte: Apostila, 1964, p.133

Figura 28 - Grandes áreas de predominância do extrativismo vegetal no Brasil.



Fonte: Apostila 1964 p.136

De acordo com Maurício Vieira (1966), na aula sobre o “Extrativismo Vegetal”, a diversificação da vegetação brasileira era um reflexo da grande extensão territorial, onde vários tipos de clima e de solos, bem como outras condições ambientais, concorrem para a pluralidade existente. Desta forma, havia muitos recursos naturais de difícil exploração, no entanto, apesar da falta de conhecimentos mais profundos sobre a vegetação, foi verificado que certas espécies já tinham atingido índices alarmantes de extermínio.

Tendo em vista a devastação praticada no passado e que ainda se processava naquele momento, sérias precauções deveriam ser tomadas para o futuro. “O Brasil necessita de

recursos financeiros e racionalização para o bom aproveitamento das áreas em potencial exportável. Paralelamente, torna-se necessário o reflorestamento das áreas já devastadas e mesmo erodidas” (VIEIRA, 1966, p. 209). Vieira fez apelo ao governo, “É preciso que o Govêrno venha em auxílio de seu povo e, assim, preservará mais nossas riquezas, evitando as derrubadas em massa, esse é o apêlo que fazemos ao Govêrno honrado do marechal CASTELO BRANCO” (VIEIRA, 1966, p.210).

Othon Henry Leonardo (1967), em aula sobre “Economia Mineral do Brasil”, apresenta a história da economia do Brasil em torno dos minerais, iniciando pelo período colonial, onde aponta por meio de carta geológica que a penetração e a conquista de Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso correspondem exatamente as regiões onde se encontrava o ouro. O ouro e os diamantes extraídos durante esse período, como aponta Leonardo, “serviriam apenas a glória de Pombal, a reconstrução de Lisboa após o terremoto de 1755, e às orgias estéreis do Rei Fidelíssimo. Não se cogitou de, com êsse ouro, construir indústrias ou uma única universidade no Brasil” (1967, p.102).

O governo imperial incentivou a exploração de metais, facilitando as concessões mineiras, no entanto, havia deficiência de estudos geológicos pela falta de técnicos; grandes distâncias separando as minas dos mercados; escassez de transporte e combustível, já que as jazidas de carvão estavam localizadas no extremo sul. Somente com a Revolução de 1930, através do Código de Minas "Juarez Távora", de 1934, que restituiu ao poder público o direito de autorizar a pesquisa e conceder a lavra a quem demonstrasse capacidade técnica-financeira para executar a mineração.

Leonardo aponta que dos 300 minerais que caracterizavam as necessidades de uma civilização adiantada, o Brasil somente produzia meia centena, buscando os 250 restantes em países estrangeiros. Apesar do atraso, o autor via-se esperançoso quando ao desenvolvimento da economia mineral brasileira. Isto se devia a recente fundação das primeiras escolas de geologia, onde foram diplomados mais de 700 geólogos e ao Governo Revolucionário que havia instituído um "Plano Mestre Decenal para a Avaliação dos Recursos Minerais do Brasil”.

Na aula sobre “Principais zonas de extrativismo mineral e os grandes centros industriais do Brasil” de Pedro Geiger (1965), é apresentado que a atividade extrativa que envolvia maior número de pessoas e que mobilizava abundância de mercadorias, estava voltada para a economia industrial e a produção, destinando-se as indústrias nacionais ou a exportação para as grandes regiões industriais do mundo. O Brasil se destacava naquele momento pela extração de metais, tendo papel importante no desenvolvimento industrial,

principalmente na expansão da siderurgia nacional. Assim como também teve papel importante o petróleo, influenciando no desenvolvimento rodoviário e na indústria de automóveis.

Geiger citou diversas atividades de extração mineral, dando bastante ênfase que estas estavam associadas diretamente ao desenvolvimento industrial. Para ele, naquele momento havia a tendência à difusão maior das atividades industriais pelo mundo. Países de grande extensão e população apresentavam tendência a se tornarem grandes potências e se industrializam. A facilidade de comunicações no mundo, a maior consciência das populações de seu destino, de suas aspirações, sua vontade de elevar o nível de vida e participar da direção do mundo levariam a industrialização, contando também com a participação dos aparelhos estatais na expansão da atividade industrial. Levando essas questões em consideração, percebemos que Geiger acreditava no projeto de desenvolvimento da industrialização brasileira e num futuro próspero para o país.

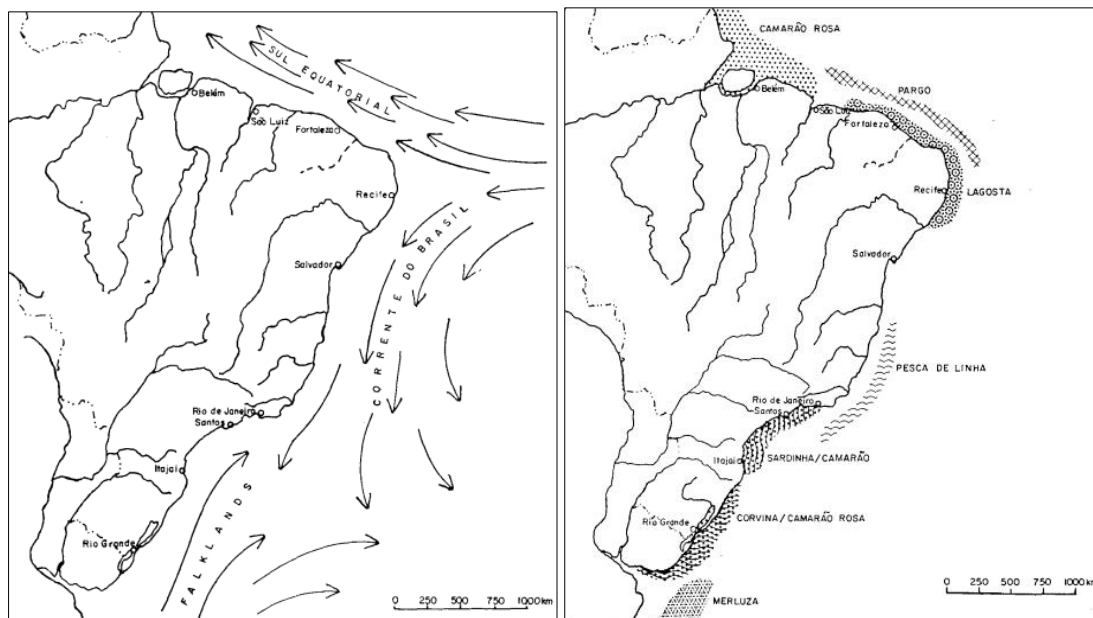
Na aula sobre “Os minerais da região nordeste e sua importância na economia do Brasil” de Antônio Teixeira Guerra (1967), verificamos a aplicação do método regional, no qual o autor trabalha sobre a temática da Geografia econômica, apontando todas as atividades minerais da região Nordeste. Guerra apresenta que a produção mineral dessa região ainda era incipiente devido à falta de técnicas mais modernas para a sua pesquisa e as extensas áreas de constituição de rochas pré-cambrianas. Segundo Guerra, no panorama mineral do Nordeste Oriental, na zona cristalina, verificava-se que a mineração era difusa e não favorecia o trabalho com maquinário de alta produção, daí a implantação do sistema de garimpagem ao invés de minas organizadas com aparelhagem mecânica.

Naquele período, a exploração do petróleo consistia numa atividade industrial de grande significado na região do Nordeste e abria horizontes à economia regional, tendo como o Recôncavo baiano como a região produtora, seguindo as áreas de Sergipe e Alagoas. Também tinha grande importância a produção salineira de todo Nordeste, principalmente no litoral do Rio Grande do Norte, onde vários fatores favoráveis influenciavam a localização do imenso parque salineiro. As salinas, segundo Guerra, não eram, em geral, mecanizadas, por isso, empregavam processos primitivos para extração do sal. Ele apresenta também uma série de metais e minerais obtidos de atividade extrativas no Nordeste e onde são encontrados, aborda também que a economia mineral do Nordeste teve certo esplendor na época da Segunda Guerra Mundial devido à extração dos minérios de interesse estratégico na província pegmatítica da Borborema.

Em aula sobre “O petróleo no mundo” Alfredo José Porto Domingues (1968) apresenta que a teoria sobre o processo de formação do petróleo aceita implicava na existência de uma quantidade finita possível de ser utilizado pela humanidade. Apontava que até 1961 já teria sido gasto cerca de 18 bilhões de toneladas desde que iniciou a utilização do petróleo. Os especialistas acreditavam que em 1980 ocorreria uma grave e com isto, muito se intensificou a busca de novas reservas. A produção do petróleo bruto mundial em 1960 ultrapassou a 1 bilhão de toneladas, dobrando a produção de 1950 que foi 500 milhões de toneladas e, tinha Os Estados Unidos como o maior produtor com um rendimento duas vezes maior o de qualquer país. A URSS era o segundo grande e o terceiro produtor mundial era a Venezuela.

Na aula sobre “A pesca no Brasil”, Luiz Carlos de A. Santos (1969) apresentou que o Brasil era um país que tinha um consumo de proteína animal reconhecidamente baixo, isto se devendo a reduzida renda per capita e aliada ao preço elevado da carne bovina. Para ele, o peixe poderia representar valiosa contribuição na melhoria do nível alimentar da população.

Figura 29 - A identificação e a importância das áreas de pesca estão ligadas às espécies que nelas podem ser capturadas. A sardinha se localiza da área de Cabo Frio até o sul de Santa Catarina; o camarão rosa é obtido em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, bem como nas águas costeiras do Maranhão, Pará e Amapá; a área da lagosta se estende de Fortaleza a Recife; a corvina é mais notável no sul do Rio Grande do Sul e no Uruguai; a merluza vai do extremo meridional do Brasil até águas ao sul de Mar del Plata.



Fonte: Apostila, 1969, p.56;57.

Em aula sobre a “Energia no Sudeste”, Luiz Carlos de Albuquerque Santos (1970) explica que a disponibilidade de energia era fator imprescindível ao processo de desenvolvimento, compreendendo que o progresso seria efetivado através de uma política de

crescente ampliação da disponibilidade energética. Aqui também vemos um foco na região sudeste, onde foram elencadas as diversas formas de geração energética produzidas pelo sudeste brasileiro.

Segundo Santos, nessa região podia se verificar, com maior ênfase, a tendência a integração dos sistemas de distribuição de energia elétrica, efetivada através das interligações das redes, que resultou no aparecimento de uma malha de linhas de transmissão capaz de conferir grande flexibilidade ao sistema. Tal flexibilidade possibilitaria o reforço de abastecimento as áreas mais carentes, através da contribuição da energia produzida em centros distantes.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 23 - Síntese dos conteúdos trabalhados em extrativismo

Aulas	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no ensino
Extrativismo Vegetal - Lúcio de Castro Soares (1964)	Importância, conceito e características, condições sociais, O extrativismo vegetal no Brasil, Classificação dos produtos provenientes do extrativismo vegetal, Utilização e Consumo, Problemas do extrativismo vegetal, as grandes áreas do extrativismo vegetal brasileiro.	Não
Extrativismo Mineral - Glycon de Paiva (1964)	Na apostila somente foi disponibilizado o programa da aula, neste se visava trabalhar os conteúdos: estágios da civilização, Subsolo, Ciências da terra, os minérios, os 10 minerais imperiais.	Não
Principais zonas de extrativismo mineral e os grandes centros industriais do Brasil - Pedro Geiger (1965)	Extrativismo e Indústria, Recursos minerais e regiões industriais da terra.	Não
Extrativismo Vegetal - Maurício Coelho Vieira (1966)	Diversificação da vegetação brasileira, Utilização mais frequente de um determinado tipo de vegetação, O destino Brasileiro, Extração Vegetal.	Não
Economia Mineral do Brasil - Othon Henry Leonardo (1967)	Histórico de extração mineral no Brasil, produção de bens minerais e seu comércio exterior.	Não
Os minerais da região nordeste e sua importância na economia do Brasil - Antônio Teixeira Guerra (1967)	Os principais recursos minerais, O valor dos recursos minerais na economia do Brasil (Exame do Quadro do Anuário Estatístico do Brasil).	Não
O petróleo no mundo - Alfredo José Porto Domingues (1968)	Utilização do petróleo, distribuição das reservas provadas mundiais de petróleo bruto, Quadro mundial da produção.	Não
A pesca no Brasil - Luiz Carlos de A. Santos (1969)	Importância da atividade, as áreas de pesca e suas características, Produção pesqueira. Principais portos, Industrialização e comercialização do pescado.	Não

Energia no Sudeste - Luiz Carlos de A. Santos (1970)	Importância da Disponibilidade de Recursos Energéticos, Energia e Energia Elétrica, A Unidade Energética do Sudeste, A Produção de Eletricidade, A Produção de Derivados de Petróleo.	Não
--	---	-----

Fonte: LOPES, 2023.

Neste tópico as aulas buscaram abordar sobre a grande riqueza vegetal e mineral existentes no Brasil, associando a diversidade dos recursos a grande extensão do território e os aos diversos fatores físico-naturais que atuaram para esta diversidade. Através do quadro síntese, percebemos que as atividades extrativistas do Brasil são tratadas pelos professores como estando diretamente ligadas ao desenvolvimento econômico, assim como a expansão do território Brasil foi associado a busca de recursos naturais para exploração. Sendo assim, as aulas enumeram as atividades de exploração vegetal e mineral realizadas no país, localizando-as e comparando a sua produção, por meio de dados estatísticos, entre os estados e regiões nacionais.

3.3.2 Indústria

Na aula sobre "Indústria" de José Carneiro (1964), o professor aborda que o objetivo da industrialização de um país é o de promover um aumento mais rápido da taxa de incremento da renda nacional, “renda nacional é economia, proporções de trabalho desenvolvidas pelos membros da comunidade de um país” (CARNEIRO, 1964, p.117). Para ele, a industrialização visa, sobretudo, a um aumento mais rápido da economia, “Um obstáculo aos países subdesenvolvidos é a falta de recursos internos, com os quais possa promover remuneração para compra de equipamentos” (CARNEIRO, 1964, p.118).

“Ora, se encaramos a industrialização como sendo um fator decisivo ao desenvolvimento econômico, ela deve ocorrer em duas circunstâncias: a) quando há excedente de população rural, cuja produtividade é baixa; b) mesmo se não existe êste excedente de população rural, mas que a atividade esteja voltada para atividades primárias com vistas ao comércio exterior (neste caso, entretanto, a remuneração por essa produção é instável no mercado internacional)” (CARNEIRO, 1964, p.119).

Figura 30 - Fatores que propiciaram a industrialização no Brasil

- | |
|---|
| <p>1 — <i>Fatores</i> geográficos:</p> <p>a) posição dos portos</p> <p>b) mão-de-obra</p> <p>c) matérias-primas</p> <p>d) transportes</p> <p>e) energia elétrica</p> <p>2 — <i>Fatores</i> de ordem político-financeira:</p> <p>a) flutuações cambiais</p> <p>b) capitais estrangeiros e nacionais</p> <p>c) proteção oficial à indústria</p> <p>d) inflação como fator positivo.</p> |
|---|

Fonte: Apostila, 1964, p.122

Carneiro apresentou na figura 30 os fatores que propiciaram a industrialização no Brasil, principalmente na região Sudeste. Esta contava com estradas de ferro, anteriormente construídas para a exportação do café e o grande potencial hidráulico representado pelas quedas e volume d'água dos rios que percorrem o Sudeste brasileiro. Além de medidas como flutuações cambiais e investimento de capital estrangeiro e nacional que vieram incentivar os fatores propriamente geográficos.

Em aula sobre “Regiões Industriais”, Carlos Goldenberg (1965) explica que o estudo da circulação, da agricultura e pecuária, das regiões industriais e do comércio, não podia ser feito independentemente um do outro, uma vez que estavam ligados e, o seu ensino não significava realizar um o inventário da produção dos países. Para ele, a transformação feita pelo homem das matérias-primas que lhes eram oferecidas pela natureza dava-se o nome de indústria. A localização das indústrias e o desenvolvimento de uma região industrial deviam alguma coisa a Geografia. Uma das primeiras regras do método geográfico era de localizar o fenômeno estudado, isto é, recolocar no conjunto das condições do meio e justificar essa localização (sítio, posição, recursos naturais, facilidades de comunicação e transportes, energia).

Para ele, os elementos geográficos foram decisivos no nascimento e no desenvolvimento de uma indústria; sendo mais ainda importante na formação e progresso de uma região industrial. No entanto, graças a ciência, “a arte do engenheiro atinge um tal grau de perfeição, que liberta o homem da tirania da natureza; contanto que existam os capitais, a técnica permite triunfar sobre todas as dificuldades físicas” (GOLDENBERG, 1965, p.173). A Geografia podia estudar a indústria sob três aspectos diferentes, porém ligados na realidade. Primeiramente, através do aspecto descritivo e cartográfico, no qual se aborda a localização e a evolução da produção industrial. Em segundo lugar, através do aspecto analítico das

paisagens industriais, sua explicação e correlações e, por fim, através do estudo dos gêneros de vida própria a essa indústria e a região na qual estava situada.

De acordo com Magalhães Filho (1967), na aula sobre "Indústria", o autor divide o processo de implementação da indústria em: 1850 a 1890 - primeiras instalações de fábricas têxteis e de alimento; 1918 a 1925 - frigoríficos e metalúrgicas influência inglesa e belga-luxemburgueses; 1926 a 1931 - aumentam as indústrias de transformação e produção de consumo imediato, fabricados com matéria-prima nacional; 1940 em diante - começam a se estruturar em linhas gerais as bases de um sudeste industrial no qual Rio de Janeiro e São Paulo exerciam papel relevante. Na aula que se segue sobre a "Indústria no mundo", Magalhães Filho apresentou as regiões industriais e os fatores que levaram o desenvolvimento de indústrias em tais lugares, no qual ele cita: regiões industriais da Europa ocidental, norte-americanas, soviéticas, asiáticas meridionais e orientais e, as regiões industriais coloniais.

Em "Origem e desenvolvimento da Indústria Nacional", Luiz Carlos A. Santos (1969) explica que até a década de 30, a indústria no Brasil se resumia no beneficiamento de alguns produtos alimentares, estando dependente dos produtos agrários para a obtenção das disponibilidades destinadas às trocas internacionais. Em 1946, com a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, o país começou a organizar uma infraestrutura capacitada para permitir que os passos subsequentes pudessem ser dados, multiplicavam-se não apenas as indústrias de bens de consumo, mas instalavam-se indústrias de bens de produção. A valorização por parte do Governo, notadamente a partir de 1955, impulsionou o processo de industrialização a partir dos incentivos fiscais e de uma política liberal em relação ao capital estrangeiro. Esta funcionou como um forte elemento de atração, ao mesmo tempo que o protecionismo em relação à indústria nacional desestimulava a concorrência. O desenvolvimento industrial agia também como fator de motivador para outros setores da atividade econômica nacional, demandando matérias-primas que favorecia a produção extrativista e a agrária.

Salomão Turnowsky (1970), na aula sobre "A indústria no Sudeste: uma interpretação geográfica", focou na industrialização da região Sudeste utilizando dados estatísticos. A situação industrial até 1958 demonstrava que a localização das indústrias obedecia unicamente às vantagens econômicas naturais, conseqüentemente, as vantagens obtidas pelo Sudeste davam início a um processo de concentração geográfica. A partir de 1958 verificou-se uma forte expansão da produção industrial, passou a interessar novos setores, afirmando sua presença numa gama variada de fábricas, inclusive nas de tecnologia complexa. Apesar do incremento fabril, o processo de concentração aumentou muito, mesmo com o surgimento de

alguns fatores de desconcentração. O Sudeste vinha perdendo sua condição de quase exclusividade na produção industrial brasileira, devido principalmente a política de incentivos fiscais que favoreceram outras regiões (norte e nordeste), no entanto, em grande parte, detinha o controle dessas novas atividades.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 24 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Indústria

Aulas	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no ensino
Brasil Econômico: Indústria - José Gonçalves Carneiro (1964)	Noções, Indústria brasileira e seus problemas, Comparação com outros países.	Não
Principais zonas de extrativismo mineral e os grandes centros industriais do Brasil - Pedro Geiger (1965)	Extrativismo e Indústria, Recursos minerais e regiões industriais da terra.	Não
Regiões Industriais - Carlos Goldenberg (1965)	Tipos gerais de indústria, fatores que presidem o nascimento de uma indústria: políticos, econômicos, geográficos. Correlações: solo, população. Regiões industriais.	Não
Indústria - Edgard Kuhlmann (1966)	O professor baseia sua aula no Censo Industrial, no qual ele faz uma comparação em os censos dos anos de 1950 e 1960, abordando tais pontos: Censo Industrial, comparação da produção industrial nas regiões brasileiras.	Não
Indústria - José Cezar de Magalhães Filho (1967)	Evolução industrial, Fatores da Industrialização, Localização e distribuição das indústrias, implantação industrial e seus problemas	Não
As indústrias no mundo - José Cezar de Magalhães Filho (1967)	As origens da atividade industrial, as características das grandes regiões industriais, O processamento de novas relações industriais no mundo contemporâneo e suas resultantes.	Não
Origem e desenvolvimento da Indústria Nacional - Luiz Carlos A. Santos (1969)	Processo de industrialização, As áreas e os tipos de indústria.	Não
A indústria no Sudeste: uma interpretação geográfica - Salomão Turnowsky (1970)	A situação industrial em 1958, Novos aspectos observados a partir de 1958.	Não

Fonte: LOPES, 2023.

As aulas deste subtópico compartilhavam a concepção de que a industrialização teria como objetivo o desenvolvimento econômico do país e o aumento rápido da renda nacional. Podemos verificar no quadro síntese, uma valorização dos conteúdos referentes às origens da indústria no Brasil, aos fatores locais industriais e a concentração geográfica das

indústrias na região sudeste e sua fundamental participação na produção nacional. As aulas se caracterizam por descrever as atividades industriais e localizá-las no espaço nacional, comparando o desenvolvimento e a produção industrial nos estados e regiões brasileiras. Assim como, buscaram apresentar os motivos do fracasso/atraso econômico em regiões onde a industrialização não era tão proeminente.

3.3.3 Agricultura e Pecuária

De acordo com Tiago da Cunha (1964), em “Brasil econômico: a agricultura”, o processo de desenvolvimento industrial brasileiro ocorreu através de uma expansão acelerada (1955 - 1960), motivando profundas transformações no campo econômico e social. O autor faz uma comparação entre a agricultura e a indústria:

Figura 31 - Comparação Agricultura x indústria

AGRICULTURA		INDÚSTRIA	
1 —	Baixíssima produtividade;	1 —	Taxa elevada de expansão econômica;
2 —	Taxa de crescimento de produção insuficiente em relação a demanda de alimentos e matéria-prima;	2 —	Crescimento dos níveis de renda <i>per capita</i> ;
3 —	Evasão da mão-de-obra rural;	3 —	Intenso processo de urbanização;
4 —	Estagnação da renda social.	4 —	Aumento considerável da demanda de bens de produção e de consumo de origem agrícola.

Fonte: Apostila, 1964, p.81

Considerada sob o ângulo clássico da economia, segundo o autor, a agricultura assim se caracteriza em relação aos fatores básicos: 1) Capital; 2) Terra; 3) Trabalho. “Todavia, se examinarmos, mesmo as grandes emprêsas agrícolas brasileiras, notamos que, basicamente, são carentes de capitais (com algumas exceções raras); há uma dominância fundamental, da terra e do trabalho (apesar do êxodo rural)” (CUNHA, 1964, p.82). Para Cunha, o Brasil carecia de uma política verdadeira de desenvolvimento econômico e social, quer sob o aspecto regional, quer setorial. Ele aponta que havia uma ausência de planejamento e os capitais disponíveis de financiamento agrícola não estavam sendo aplicados na agricultura, mas em setores industriais, especulações imobiliárias.

Aloísio Duarte (1964), explica que o Brasil necessitava da reforma agrária e de medidas que dariam ao pequeno proprietário e ao trabalhador rural, o amparo social, técnico e

financeiro de que os mesmos necessitam e a necessidade de cooperativas de produção e maior liberdade do produtor comercializar sua produção a fim de usufruir lucros justos de seu capital investido e seu trabalho. Para ele, os problemas da agricultura brasileira, comparados com os de outros países do mundo, são característicos de países subdesenvolvidos em fase de industrialização, que apresentam um desequilíbrio entre as atividades industriais e agrárias.

O Brasil, segundo Hugo Mascarenhas (1964), o maior país latino, tanto em superfície quanto em população, e detentor de um dos maiores rebanhos do mundo, não havia conseguido promover o desenvolvimento homogêneo de sua pecuária, nas diferentes regiões geoeconômicas.

Figura 32 - Relação do desenvolvimento da pecuária no Brasil

REGIÕES GEO-ECONÔMICAS	Superfície km ² (1 000)	Rebanho (1 000)	Densidade por km ²	Relação boi × homem	Abate (1 000)	Desfrute %
Norte.....	3 580	1 456	0,41	0,52	136	9,3
Nordeste e Leste.....	1 555	15 108	9,72	0,65	1 360	9,0
Brasil Central pecuário	3 002	50 969	16,98	1,25	4 311	8,5
Sul.....	377	11 545	30,60	1,44	1 182	10,2
BRASIL.....	8 514	79 078	9,29	1,06	6 989	8,8

Fonte: Apostila, 1964, p.111

Em “Agricultura”, Edgar Kuhlman (1966) apresenta sua aula baseado no anuário estatístico do Brasil, ele descreve os dados obtidos sobre os estabelecimentos de agricultura entre os anos de 1920 a 1960, no qual ele observou observa-se a equivalência em número de estabelecimentos entre as regiões Norte e Centro-oeste de um lado e as regiões Nordeste e Leste e Sul de outro.

Para Orlando Valverde (1969), na aula sobre “Panorama da Agricultura no Brasil”, a distribuição espacial do uso da terra no Brasil estava subordinada a condições econômicas, históricas e geográficas. Ele apresenta um panorama regional iniciando pela região sudeste que, caracterizava-se por ter a maior ocupação agropastoril do país; a maior produção de café, algodão, açúcar e, o maior parque industrial. A região sul caracterizava-se por ser o celeiro do Sudeste, produzindo trigo, milho, soja, arroz, feijão, batata, produtos suínos, além de possuir as melhores condições ecológicas para o pastoreio. O Centro-oeste tinha suas principais áreas no sul do planalto central e no pantanal, produzindo carne para o Sudeste. A região Nordeste tinha-se destaque a faixa oriental de matas, como a zona mais rica do Brasil até o século XVIII; caracteriza-se pela agroindústria obsoleta do açúcar e cacau na costa sul da Bahia,

pelas culturas alimentares e pecuária prejudicadas por secas no Agreste e no Sertão e, no Meio-Norte destaque para agricultura e pecuária atrasadas e forte importância extrativismo vegetal. A região Norte se caracteriza pelo grande domínio florestal extrativista (borracha, castanha etc.), zonas agropastoris e penetração da economia agropastoril por duas frentes: eixo fluvial e franjas orientais e meridionais.

Em “A pecuária no Brasil”, Ney Strauch (1969) explica que a criação de gado no Brasil foi fato importante para o povoamento e expansão territorial no período colonial e, no período da de final da década de 1960. Aborda que a pecuária só recentemente começou a participar do comércio de exportação, tendo valor inegável em termos de consumo interno e, apresentando marcante progresso tecnológico, principalmente em regiões de forte desenvolvimento urbano, com destaque para as bacias leiteiras no Sudeste do Brasil. Em termos de escala mundial, a pecuária da maior parte do território brasileiro estaria incluída no tipo de criação arcaica, que, de acordo com Strauch, possuía baixo valor econômico.

Na aula sobre “A Agricultura Moderna e Tradicional no Sudeste” de Solange Tietzmann Silva (1970), é apresentado que entre as regiões geoeconômicas brasileiras o Sudeste é a mais importante, estando as outras regiões subordinadas ele. Foi estruturado em função da cultura cafeeira, responsável pela valorização agrícola da região que, naquele momento, tinha suas atividades rurais influenciadas pela intensa urbanização e industrialização que nela se processavam. Para ela, foi devido ao crescimento dos mercados urbanos e a sua necessidade de serem abastecidos de carne e leite que se teve a expansão e a valorização da pecuária no Sudeste.

Tietzmann também aborda que o Sudeste apresentava um desenvolvimento agrícola desigual, onde ao lado de uma agricultura moderna, caracterizada pela existência de empresas agrícolas, elevado nível tecnológico das práticas agrícolas, alta aplicação de capitais e pela estruturação de espaços especializados, ainda persistiam as formas tradicionais de valorização agrícola das terras. Estas se caracterizando pela produtividade muito baixa por área e pessoa empregada, baixo nível tecnológico, ausência de práticas conservacionistas, acarretando o esgotamento dos solos e o deslocamento da lavoura para novas áreas, sendo frequentemente as terras esgotadas pela lavoura, transformadas em pasto.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 25 - Síntese dos conteúdos trabalhados em Agricultura e Pecuária

Aulas	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no Ensino
Brasil econômico: a agricultura - Tiago da Cunha (1964)	Agricultura e Industrialização, Desvalorização da Agricultura.	Não
Os problemas da Agricultura Brasileira - Aloísio Capdeville Duarte (1964)	Brasil país agrícola? Os problemas da agricultura: ordem física e ordem humana, técnicas agrícolas.	Não
A pecuária: seus problemas e suas possibilidades - Hugo Mascarenhas (1964)	Pecuária nas regiões do Brasil, Aspectos regionais, Exportação e conjunto, pecuária brasileira em relação ao mundo,	Não
Agricultura - Edgard Kuhlmann (1966)	Produção Agrícola, área das lavouras, Pessoal ocupado e implementos agrícolas.	Não
Panorama da Agricultura no Brasil - Orlando Valverde (1969)	Panorama Regional, problemas socioeconômicos, o campo brasileiro em 1960.	Não
A pecuária no Brasil - Ney Strauch (1969)	A Importância Econômica do Rebanho Brasileiro, Aspectos Tecnológicos.	Não
A Agricultura Moderna e Tradicional no Sudeste - Solange Tietzmann Silva (1970)	Região de agricultura diversificada comercial de São Paulo, Região de policultura comercial e pecuária do Planalto ocidental paulista, Regiões de lavoura e pecuária melhoradas agro leiteira do Sudeste, Região de pecuária de corte e expansão da criação leiteira e da lavoura do Sudeste, Regiões de pecuária melhorada e lavoura tradicional da Serra Geral e do Espinhaço, Região de pecuária comercial melhorada do nordeste de Minas Gerais e norte do Espírito Santo, Região de pecuária melhorada e tradicional da bacia do São Francisco, Região de lavoura melhorada e tradicional da faixa atlântica.	Não

Fonte: LOPES, 2023.

Podemos verificar que as aulas neste subtópico abordaram a problemática da agricultura e da pecuária frente ao processo de industrialização. Comparada a indústria, a agricultura é apontada como uma atividade de baixa produtividade, onde o crescimento de sua produção era considerado insuficiente em relação à demanda. Além disso, o campo não conseguia manter a sua mão-de-obra e não conseguia solucionar o problema da estagnação da renda social. Já a pecuária, embora o Brasil possuísse o maior rebanho de criação do mundo, estes eram considerados de baixo valor econômico, além de não possuir desenvolvimento homogêneo nas regiões do país. Tais problemas são tratados nas aulas como característicos de países subdesenvolvidos em fase de industrialização, esses apresentando desequilíbrios entre as atividades industriais e agrária. Desta maneira, podemos notar no quadro síntese, uma valorização dos conteúdos que comparavam a agricultura e a pecuária brasileira em relação ao

mundo e em relação às regiões nacionais. Focava-se também nos problemas das atividades agropecuárias em relação à industrialização.

3.3.4 Comércio

Myriam Gomes Coelho Mesquita (1963), “Comércio de Gêneros Alimentícios no Brasil”, o comércio de gêneros alimentícios visa o abastecimento das cidades, “O comércio é a resultante do mercado, evoluindo segundo o grau de desenvolvimento econômico-social dos mesmos” (MESQUITA, 1963, p.147). Apresenta-se sob formas diversas, conseqüentes das transformações ocorridas nos mercados urbanos, a provisão das grandes metrópoles exige enormes quantidades de alimentos e sua distribuição por adiantada organização comercial, o mesmo não acontecendo em relação a cidades pequenas, de exigências muito menores. A primeira forma de comércio, nascida da industrialização, e por conseguinte da constituição dos grandes centros urbanos, é o comércio regional e inter-regional dos produtos agrícolas.

Solange Tietzmann (1966) apresenta um panorama do comércio interno no Brasil a partir das regiões brasileiras. O Sudeste é o centro dinâmico da economia brasileira, com o mais elevado índice de industrialização e urbanização do país, sua rede de circulação liga as metrópoles às áreas de influência, explicando assim a grande intensidade comercial do Sudeste. As relações comerciais do Sul as mais destacadas são com o Sudeste, feitas quase exclusivamente por vias internas. No Centro-Oeste a dependência em relação ao Sudeste seria mantida por estarem as principais zonas produtoras de Mato Grosso e Goiás na área de influência da capital paulista. A região Nordeste assemelha-se ao Sudeste quanto ao padrão do comércio intrarregional, sendo mais elevado do que o efetuado com as outras regiões. A multiplicidade de áreas na região, com solicitações e produções diferentes, explica a intensidade comercial que se processa na própria região, sendo os núcleos urbanos situados nos pontos de contacto entre áreas geoeconômicas os que mais se destacam na função comercial. No Norte, a atividade comercial consiste na exportação de matérias-primas regionais e na redistribuição de produtos manufaturados vindos de outras regiões, sendo Belém e Manaus os principais centros que detém a função comercial na região.

Na aula sobre “A função portuária do Sudeste”, Hilda da Silva (1970) aponta que o dinamismo econômico do Sudeste brasileiro se refletia, também, na importância da atividade portuária da região. Sendo no litoral sudeste que se encontram os dois mais importantes portos brasileiros - Santos e Rio de Janeiro, possuindo destaque no volume e valor das

mercadorias exportadas e o volume e o valor de suas importações. O porto do Rio de Janeiro foi um fator de grande importância na expansão da cidade do Rio de Janeiro e para a conquista das áreas econômicas, cuja produção seria por ele drenada. A circulação ferroviária teve papel primordial na elaboração da hinterlândia portuária de Santos, por meio das vias de penetração ao garantir acessibilidade as áreas tocadas pela atividade cafeeira.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 26 - Síntese dos conteúdos trabalhado em comércio

Aulas	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no ensino
Comércio de Gêneros Alimentícios no Brasil - Myriam Gomes Coelho Mesquita (1963)	Comércio no Brasil Colônia, Formas atuais do comércio de gêneros alimentícios de base	Não
Comércio interno (comentário sobre o mapa do Atlas Nacional do Brasil) - Solange Tietzmann Silva (1966)	O papel do bloco metropolitano, O Comércio e a Integração do Brasil Setentrional.	Não
Anuário Estatístico do Brasil - comentários sobre o comércio - José Cezar Magalhaes Filho (1966)	Descreve os dados sobre o comércio interior e exterior contidos no Anuário Estatístico do Brasil para o ano de 1964.	Não
A função Portuária do Sudeste - Hilda da Silva (1970)	Os Portos do Sudeste e Suas Hinterlândias Portuárias, As Mercadorias Movimentadas.	Não

Fonte: LOPES, 2023.

As aulas neste tópico, como podemos perceber por meio do quadro síntese, os conteúdos tinham como foco apresentar o comércio no Brasil. O comércio é apresentado como sendo resultado do mercado, este evoluindo conforme o grau de desenvolvimento econômico-social. Desta forma, as aulas têm em comum a utilização de dados estatísticos para apresentar índices e informações sobre o desenvolvimento do comércio no país, no qual se parte de uma abordagem de descrição e enumeração das atividades realizadas nas regiões brasileiras. Verificamos, com isto, um foco sobre a região sudeste, considerada a região econômica mais dinamizadora do Brasil, estando as outras regiões exercendo uma relação de subordinação a ele.

3.3.5 Geografia e Economia

Pedro Pinchas Geiger (1962), na aula sobre “Geografia Econômica”, explica que para muitos autores a Geografia Econômica confunde-se com a própria Geografia Humana, “considerando-se que todos os fatos da população, todas as marcas criadas pelo homem na Terra, têm por base a essência econômica da sociedade humana, poder-se-ia opor a Geografia Física, a Geografia Econômica, como uma das grandes divisões da Geografia” (GEIGER, 1962, p.89). De acordo o autor, esta tendência constituiu uma reação a conceitos antigos firmados a respeito da Geografia Humana e da Geografia Econômica que, quase sempre, era concebida como simples estatística de produção ou de trocas. Na Geografia Humana, estudava-se a população, as técnicas da produção e o habitat; procurava-se definir "gênero de vida", porém, não se considerava o problema dos sistemas econômicos, prejudicando-se a perspectiva histórica das relações do homem com o meio.

“A separação de Geografia Humana e Geografia Econômica, de que vínhamos falando, criava mais um dualismo da Geografia. Existem autores que apresentam a Geografia Humana dividida em Geografia Humana propriamente dita, e Geografia Econômica e, naturalmente, outros que compreendendo a subordinação dos elementos formais das paisagens ou do habitat em relação à organização econômica, retrucam com uma Geografia Econômica dividida em Geografia Econômica propriamente dita e Geografia Humana. A aceitação destas divisões constitui concepção em compartimentos estanques de fenômenos que constituem, no entanto, um objeto único. A Geografia é uma só” (GEIGER, 1962, p.90).

Segundo o autor, a moderna escola francesa define a posição de que a Geografia é um edifício só e, de designação, é Geografia Humana, no sentido de que as realizações e os efeitos da presença do homem, no quadro geográfico, têm suas características decorrentes de todo o processo histórico dos grupos humanos. Cada um destes estudos reflete a unidade da Geografia Humana, onde entram tanto as condições naturais quanto o sistema econômico.

“O campo da Geografia Econômica, como estudo de Geografia Humana, abrangerá, pois: 1) a população, como elemento de produção e de consumo, que se organiza em sistemas econômicos, que cria as técnicas; 2) as atividades produtivas, pois como se disse, é através dos modos de Produção que se estabelecem os sistemas econômicos. Abrangerá as atividades primárias - agrárias e extrativas e as atividades secundárias - de transformação industrial. As atividades terciárias pertencem à outra face da Geografia Humana, a Geografia dos Serviços (ROCHEFORT, Michel); 3) comércio e transportes, cuja importância varia de acordo com os sistemas econômicos e que são elementos da organização do espaço” (GEIGER, 1962, p.91).

Para Manuel de Souza Barros (1964), na aula sobre “Brasil Humano: alimentação no Brasil”, o problema alimentar do Brasil não poderia ser dissociado do problema econômico, tendo sua explicação mais segura devido ao nível de desenvolvimento, onde havia uma

correlação entre baixas rendas e baixos índices alimentares em toda a área mundial. Para ele, o baixo nível nacional de renda e correspondia a um baixo e insuficiente nível alimentar que, por sua vez, era decorrente de uma deficiente agricultura e de um uso extensivo da energia muscular humana nos trabalhos agrícolas. O incremento das taxas de desenvolvimento só poderia ocorrer em países que estavam passando de um estágio de país agrícola para o de país industrial.

Apresentado as características predominantes no tópico, segue abaixo o quadro com as aulas e conteúdos trabalhados:

Quadro 27 - Síntese dos conteúdos trabalhado em Geografia e Economia

Aulas	Conteúdos Trabalhados	Aplicação no ensino
Geografia Econômica - Pedro Geiger (1962)	Relação Geografia e Economia, campo de estudo da Geografia econômica, Geografia econômica do Brasil.	Não
Brasil Humano: alimentação no Brasil - Manuel de Souza Barros (1964)	Alimentação como problema econômico, setorização da economia, índices de especulação, produção alimentar no Brasil.	Não

Fonte: LOPES, 2023.

As aulas neste tópico estavam mais voltadas para a teoria e as concepções sobre a Geografia Econômica. Podemos perceber, por meio do quadro síntese, a abordagem sobre a Geografia Econômica do Brasil, onde esta foi fundamentada na concepção moderna da Geografia Francesa, no qual as condições do sistema econômico são consideradas parte integrante da Geografia Humana. Verificamos também um discurso em defesa da industrialização para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Em resumo, as aulas neste tópico estavam direcionadas para apresentar as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil, com foco especial nas regiões do país, sua distribuição espacial e relação de polarização dos grandes centros econômicos. Utiliza-se bastante de dados estatísticos dos censos realizados pelo IBGE e de um discurso de progresso/atraso a partir da lógica mercadológica e uma associação das atividades econômicas associadas aos recursos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desempenhou um papel importante na formação de professores de Geografia no Brasil, oferecendo cursos de formação para professores de Geografia, visando capacitá-los para ministrar aulas de forma eficaz e atualizada. Esses cursos eram voltados para professores que já estavam atuando na sala de aula e buscavam aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos. Em resumo, os cursos de férias eram uma oportunidade para os professores atualizarem seus conhecimentos e habilidades, além de estarem em contato com as tendências educacionais da época. É importante mencionar que a educação brasileira na época, como em muitos outros países, estava passando por mudanças significativas, como o movimento Escola Nova e o surgimento de uma pedagogia mais voltada ao ensino baseado no estudo da realidade. Desta maneira, a atuação do IBGE neste sentido se encaixava nestas tendências.

Os cursos abordavam tópicos como a história da Geografia, a metodologia do ensino da Geografia, a utilização de mapas e recursos audiovisuais, e o estudo dos problemas geográficos do Brasil. Eles também incluíam aulas práticas de planejamento de aulas, pesquisa de campo e elaboração de projetos pedagógicos. Além disso, o IBGE também publicou livros didáticos e materiais de apoio para professores de Geografia, com conteúdos atualizados e relevantes para o ensino da disciplina. Todos esses programas visavam capacitar os professores para ministrar aulas de forma eficaz e atualizada, garantindo que os alunos recebessem uma educação de qualidade.

Partimos da concepção que, por meio do IBGE, a Geografia aparece como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades da época, isto é, sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional. Consideramos que o IBGE, principalmente no período de origem até o período em que se torna Fundação na década de 1970, atuou como Aparelho Ideológico de Estado, fazendo parte de um plano de expansão do poder central fundamentado territorialmente. Considerando esse papel exercido pelo IBGE, acreditamos que o Instituto, por meio dos cursos de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do ensino secundário oferecidos no período de 1962 a 1971, contribuiu para propagar na formação docente, logo, na educação, a ideologia que imperava no Instituto. Desta maneira, tivemos em vista apresentar as contribuições que o Instituto forneceu para a formação docente e quais ideologias foram transmitidas a esses professores.

Vimos durante o Governo da Era Vargas que o nacional-desenvolvimentista foi o projeto modernizador executado pelo Brasil na esperança de extensão ampla dos benefícios econômicos, políticos e sociais da modernidade a toda sociedade brasileira. Seus d Através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Geografia aparece como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades da época, isto é, sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional. Consideramos que o IBGE, principalmente no período de origem até o período em que se torna Fundação na década de 1970, atuou como Aparelho Ideológico de Estado a partir de dois vetores. Primeiramente como suporte para o funcionamento do Aparelho do Estado ao que se referia na formulação de políticas públicas e, seguidamente, como núcleo da administração central, responsável por formular e executar políticas territoriais. Entendemos que a criação do Instituto não foi um fato isolado, mas que fazia parte de um plano de expansão do poder central fundamentado territorialmente, o que enfatiza sobre a importância atribuída à Geografia e à Estatística na construção de saberes técnicos e científicos que fornecessem suporte às ações governamentais.

Discursos procuravam vincular o desenvolvimento econômico à superação da miséria e à consolidação da unidade nacional via uma política integradora. Ele compreendia que o desenvolvimento econômico do Brasil estava atrasado por séculos e que para superar tal atraso era preciso desenvolver a industrialização no país sob uma visão nacionalista. Para alcançar tais objetivos seria preciso superar um conjunto de restrições econômicas e resistências políticas contra a intervenção do Estado. Para isso, buscou primeiramente prover o país de um Estado efetivo, em seguida, tornar o Brasil política e socialmente mais integrado e, em terceiro lugar, promover o desenvolvimento econômico-industrial do país. Dessa forma, a nação precisava estar reunida em torno de um projeto nacional, no qual contasse com a participação efetiva dos cidadãos no desenvolvimento do país.

A Geografia surge como um conhecimento fundamental para atender as expectativas e necessidades de sistematizar o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional. Esta necessidade de sistematizar a informações sobre o território brasileiro, encontrou no método regional da Geografia Francesa a base sobre qual a Ciência Geografia se desenvolveria no Brasil. A Escola Francesa desenvolveu-se apoiada no funcionalismo, concepção de que a sociedade estava composta de partes, no qual cada instituição/ indivíduo exercia uma função específica, conferindo a sociedade como um conjunto estável e harmônica. Desta maneira, os estudos voltavam-se para pequenas áreas, ficando conhecidos como estudos regionais, onde a região era definida como um espaço no

qual as características da natureza e da cultura se combinam de tal forma que conferiam ao espaço características que o diferenciavam de qualquer outro espaço. Tinha-se a preocupação em descrever minuciosamente os quadros físicos, humanos e econômicos para posteriormente apresentar as relações existentes, tendo como resultado uma síntese entre o homem e o meio. Estas mesmas características foram absorvidas e aplicadas a realidades brasileira, isso se deve, principalmente, aos primeiros geógrafos fundadores dos cursos superiores de Geografia no Brasil, de origem francesa, que difundiram o pensamento adquirido na França.

O Governo de Vargas teve papel fundamental no processo de estruturação do mapeamento territorial do país, uma vez que o sucesso dos levantamentos estatísticos dependia da existência de documentos cartográficos tecnicamente confiáveis. A criação do IBGE em 1937 deu continuidade a investigação do conhecimento geográfico do território brasileiro. Este, na maior parte do país, estava desconhecido física e culturalmente. Cidades e vilas não estavam localizadas com precisão, a área, a forma e a configuração dos municípios eram desconhecidas, os censos realizados anteriormente e as tentativas de divisão territorial sistemática do país eram confusos e desordenados. Dessa forma, percebe-se que desde suas origens, havia uma ligação da estatística com a Geografia, o que tratou de unificar o conhecimento da terra com o da atividade humana, beneficiando a Estatística na interpretação dos valores numéricos de elementos geográficos. O IBGE foi responsável por uma extensa documentação acerca do território brasileiro com fins de cobertura sistemática e planejamento, por esse motivo, a Cartografia Geográfica brasileira está muito relacionada a um conhecimento técnico e instrumental. Entendemos que a criação do Instituto fazia parte de um plano de expansão do poder central fundamentado territorialmente, fornecendo suporte às ações governamentais que buscava redimensionar através do espaço o alcance das políticas do governo, tendo como finalidade visando exercer o controle sobre a população e sobre o território nacional.

Compreendemos que havia uma forte valorização do eixo temático da cartografia nos cursos de aperfeiçoamento docente disponibilizados pelo IBGE. Das 211 aulas que o curso ofereceu, 44 foram do eixo temático de Cartografia. Podemos apontar que o Instituto se preocupava como o desenvolvimento de quatro temas mais em específicos: Noções básicas de Cartografia, Leitura e interpretação de cartas/mapas, Cartografia e Geografia escolar e, Recursos estatísticos. Percebe-se que, para o IBGE, era necessário que professor de Geografia dominasse a teoria e os conceitos fundamentais da cartografia, inclusive ter conhecimento de todo o processo de elaboração de um mapa, mesmo considerando que não havia necessidade de o professor produzi-los. Tendo dominado as noções e os conceitos básicos de cartografia, o

professor de Geografia ainda teria que saber ler e interpretar corretamente um mapa e uma carta, tendo como finalidade sua aplicação como recurso didático para o aprendizado da Geografia. Desta forma, a aplicação da cartografia no ensino de Geografia preocupava-se com o bom manuseio do Atlas, com a atenção voltada para aplicação dos princípios geográficos e buscando evitar a memorização, assim como a utilização de mapas, onde se privilegiava o princípio de localização dos fenômenos espaciais. A utilização do Atlas Geográfico Escolar foi um recurso bastante proposto pelo Instituto, o que ao nosso ver também foi uma forma de divulgar o trabalho geográfico que o IBGE estava realizando no Brasil.

Além disso, o mapa era considerado uma ferramenta que deveria ser fortemente aplicado pelo professor. Para o Instituto, no mapa se acha a resposta ao relacionar os princípios básicos da Geografia com as informações que as cartas podem fornecer, assim como na comprovação do aspecto sintético da ciência geográfica e dos mapas. Podemos perceber que o conhecimento cartográfico disseminado pelo IBGE se associava a fins de dominação, controle e organização do território. Associamos este fato ao desenvolvimento da Geografia baseada numa corrente positivista, no qual o estudo dos fenômenos pela ciência somente deveria basear-se no que era observável, estando às leis desta atribuídas a fazer previsões. Outro fator importante, foi o desenvolvimento da Geografia brasileira influenciada pela base francesa, no qual a Cartografia foi muito utilizada para visualizar a desigualdade de distribuição da população pela superfície da Terra e explicar as diferenças de grandes concentrações em alguns pontos e vazios demográficos em outros. A busca pelo aperfeiçoamento das técnicas cartográficas foi constante na vivência da Geografia, uma vez que a própria concepção de espaço estava ligada ao mapeável. Dentro do método regional, o mapa é a síntese, a conclusão, buscava-se a superposição destes com intuito de encontrar a síntese, a qual espelharia a dinâmica da vida regional, dando assim, uma visão global da realidade.

Destaca-se, também, uma valorização dos recursos estatísticos e matemáticos, o que nos mostra uma forte influência e desenvolvimento de uma Geografia quantitativa no IBGE. Das 44 aulas, somente 20 foram direcionadas ou desenvolveram aplicações para o ensino de Geografia, isto é, considerando que este era um curso de aperfeiçoamento docente, consideramos que essa temática pouco preparou o docente para pensar em formas didáticas de aplicar o conhecimento cartográfico na escola. Tem-se, assim, um foco teórico e técnico, com a valorização de uma linguagem técnica-matemática pouco didática, o que ao nosso ver contribuiu muito mais para a permanência de uma prática docente tradicional do que para uma renovação do ensino da cartografia.

Vimos também que a educação, por meio da Reforma Francisco Campos e da Reforma Gustavo Capanema, teve em vista produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. Para Campos a educação tinha como objetivo preparar com eficiência os cidadãos a cumprirem seus deveres para com a Nação. Já a Reforma Capanema defendia a proposta de educar para a pátria e formar a personalidade integral dos alunos, acentuar na formação espiritual a consciência patriótica e a consciência humanística, assim como preparar intelectualmente e servir de base a estudos mais elevados. A Geografia, como disciplina obrigatória no curso ginásial, estava totalmente ligada à ideologia nacionalista, devendo desenvolver nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade e o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.

A defesa de uma modernização do ensino de Geografia propôs um conhecimento mais científico da Geografia, no qual o meio em que vive o aluno se tornasse assunto principal de estudo. Aliado ao movimento escolanovista, o ensino deveria ter como finalidade estabelecer de forma clara e permanente as relações do homem com a terra e buscar uma aproximação da Geografia com o saber científico e os saberes produzidos fora da escola. A modernização do ensino de Geografia ocorreu baseada nos princípios positivistas, adotando principalmente o discurso de neutralidade da ciência. Essa Geografia continuava realizando um discurso aparentemente neutro, técnico, onde estava ausente o discurso ético.

Podemos verificar que as aulas do curso de aperfeiçoamento também foram baseadas nos princípios da Escola Nova e da Geografia Moderna. Desta forma, os conteúdos faziam crítica a tudo o que era tradicional na Geografia e no seu ensino, criticado principalmente pela descrição e memorização de nomenclaturas e acidentes geográficos e por não ter conexão com a realidade discente. Os intelectuais escolanovistas teciam críticas à figura centralizadora do professor e sobre a transmissão do conhecimento. Estes defendiam o aluno como foco do processo educativo, além defender que a educação pública tinha que ser reestruturada a fim de contribuir para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. Desta maneira, o aparelhamento educacional deveria submeter-se a essas influências para se adaptar à realidade econômica, apontando a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias para o Brasil modernizar-se.

No eixo temático sobre o “Ensino de Geografia e Recursos didáticos” podemos elencar três temas mais trabalhados: Recursos didáticos, Geografia e educação e, planejamento. É notável a predominância de aulas que orientavam para a utilização de

recursos didáticos, sendo compreensível uma vez que visavam evitar o verbalismo e o enciclopedismo, buscando um ensino geográfico mais significativo. Esses recursos tinham como objetivo tornar as aulas mais dinâmicas, buscando atrair a atenção e a participação do aluno em seu processo de aprendizagem.

Em seguida temos o tópico de Geografia e educação, que visavam discutir teoricamente as concepções didático-pedagógicas da educação geográfica e onde podemos verificar uma crítica ao modelo tradicional de ensino. Neste modelo, a figura do professor aparecia no centro do processo educativo como o principal detentor do conhecimento. Já o ensino de Geografia tradicional caracterizava-se por aulas enfadonhas, distanciadas da realidade discente e preconizando a descrição de área e fenômeno, assim como dava ênfase a um conteúdo enciclopédico. Desta maneira, as aulas aqui apresentadas compartilham do pensamento de era preciso renovar a educação, partindo da concepção de que esta mudança viria por descentralizar o papel docente do processo educativo, colocando como foco o aluno, exercendo papel ativo sob a sua aprendizagem. Buscava-se renovar o ensino de Geografia, tornando-o mais significado e relevante, sendo, principalmente, conectado com o cotidiano do alunado, sem deixar de lado o cientificismo. Por fim, o tópico de planejamento, buscaram orientar os docentes de Geografia para a prática do planejamento como um meio para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem, visando os objetivos educacionais formativos e uma prática mais dinâmica e interligada a realidade discente.

Já quanto ao tema da Geografia Econômica, essa se desenvolveu no Brasil em decorrência das transformações ambientadas no país. Primeiramente sobre o tema sobre os recursos naturais, tendo em vista que a partir de 1940, com a implantação da indústria de base no Brasil, ganharam dimensões os problemas relacionados a agricultura e pecuária. Podemos perceber essa tendência no tópico sobre Agricultura e Pecuária do eixo temático “Geografia Econômica” onde as aulas abordavam a problemática da agricultura e da pecuária frente ao processo de industrialização. Comparada a indústria, a agricultura é apontada como uma atividade de baixa produtividade, onde o crescimento de sua produção era considerado insuficiente em relação à demanda. Além disso, o campo não conseguia manter a sua mão-de-obra e não conseguia solucionar o problema da estagnação da renda social. Já a pecuária, embora o Brasil possuísse o maior rebanho de criação do mundo, estes eram considerados de baixo valor econômico, além de não possuir desenvolvimento homogêneo nas regiões do país. Tais problemas são tratados nas aulas como característicos de países subdesenvolvidos em fase de industrialização, esses apresentando desequilíbrios entre as atividades industriais e agrária.

Partindo da premissa nacional-desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek também tinha como discurso reparar as desigualdades sociais e inserir o Brasil na modernidade, sustentando-se na concepção de que dependia do Estado e do desejo coletivo a construção dessa nova sociedade. À vista disso, a construção do país se daria por vias desenvolvimentistas, através do processo de industrialização e urbanização. A ideologia do desenvolvimentismo enfatizava a diferença entre ricos e pobres, regiões desenvolvidas e regiões atrasadas, diferenças essas que seriam superadas por meio do trabalho. Desta forma, o desenvolvimento teria como resultado a união de todos os povos da pátria, onde cada indivíduo teria o seu papel nesse processo.

A partir da década de 1950, na Geografia econômica teve ênfase nos estudos de localização espacial das atividades econômicas. Essa característica perpassa todas as aulas do Eixo de “Geografia Econômica” dos cursos de aperfeiçoamento. Notamos a predominância de cinco temas mais abordados: Extrativismo, Indústria, Agricultura e pecuária, Comércio e, Geografia e Economia. Verificamos uma predominância das aulas que focavam nas atividades extrativistas, essas estando diretamente ligadas ao desenvolvimento econômico, assim como a expansão do território Brasil na busca de recursos naturais para exploração. Neste tópico as aulas buscaram abordar sobre a grande riqueza vegetal e mineral existentes no Brasil, associando a diversidade dos recursos a grande extensão do território e os aos diversos fatores físico-naturais que atuaram para esta diversidade. As aulas enumeravam as atividades de exploração vegetal e mineral realizadas no país, localizando-as e comparando a sua produção, por meio de dados estatísticos, entre os estados e regiões nacionais.

Predominava também as aulas sobre as atividades industriais, onde podemos notar uma valorização dos conteúdos referentes às origens da indústria no Brasil, aos fatores locais industriais e a concentração geográfica das indústrias na região sudeste e sua fundamental participação na produção nacional. Compartilhavam também da concepção de que a industrialização teria como objetivo o desenvolvimento econômico do país e o aumento rápido da renda nacional. As aulas se caracterizam por descrever as atividades industriais e localizá-las no espaço nacional, comparando o desenvolvimento e a produção industrial nos estados e regiões brasileiras. Assim como, buscaram apresentar os motivos do fracasso/atraso econômico em regiões onde a industrialização não era tão proeminente.

No tópico sobre o comércio, os conteúdos tinham como foco apresentar o comércio no Brasil, esse sendo resultado do mercado que, evoluía conforme o grau de desenvolvimento econômico-social. Desta forma, as aulas têm em comum a utilização de dados estatísticos para apresentar índices e informações sobre o desenvolvimento do comércio no país, no qual se

parte de uma abordagem de descrição e enumeração das atividades realizadas nas regiões brasileiras. Notamos, com isto, um foco sobre a região sudeste, considerada a região econômica mais dinamizadora do Brasil, estando as outras regiões exercendo uma relação de subordinação a ele. Por fim, as aulas do tópico Geografia e Economia estavam mais voltadas para a teoria e as concepções sobre a Geografia Econômica. A abordagem sobre a Geografia Econômica do Brasil, foi fundamentada na concepção moderna da Geografia Francesa, no qual as condições do sistema econômico são consideradas parte integrante da Geografia Humana. Foi a partir da perspectiva analítica fundada por Vidal de La Blache que o econômico aparece, muitas vezes desarticulado, como desdobramento das atividades humanas. Os trabalhos geográficos desenvolvidos no Brasil, seguiram este modelo até os anos de 1970, onde a Geografia Econômica se limitava ao estudo da vida econômica da região, discutindo os fluxos, o trabalho, a produção da população, do comércio, da indústria, transportes, entre outros elementos do quadro regional.

A educação aparece como uma aliada a essa ideologia, funcionando para preparar os sujeitos para atender a demanda de mão-de-obra no país, sendo preciso tornar o ensino “prático”. Podemos verificar essa concepção sendo defendida pelos educadores no Manifesto de 1959, dando sequência ao Movimento Escola Nova da década de 1930. Defendia-se que a educação pública tinha que ser reestruturada a fim de contribuir para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico e, o aparelhamento educacional deveria submeter-se a essas influências para se adaptar à realidade econômica.

No que diz respeito ao papel do professor, o movimento da Escola Nova enfatizava a importância da formação continuada e do aperfeiçoamento profissional. Também eram incentivados a adotar metodologias ativas e envolventes, como o ensino através da experiência, e a utilizar recursos visuais e técnicas interativas para ensinar. Além disso, eram encarregados de planejar as aulas para desenvolver as habilidades práticas dos alunos, como trabalhos manuais e atividades laboratoriais.

O ensino da Geografia era visto como uma oportunidade para auxiliar os alunos a entender e se relacionar com o mundo ao seu redor, além de ser visto como uma ferramenta para promover a consciência cívica e uma perspectiva global dos alunos. Os professores de Geografia eram incentivados a utilizar metodologias ativas e envolventes, como o ensino baseado em problemas, a pesquisa de campo e a realização de projetos. Essas metodologias permitiam que os alunos se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvessem habilidades práticas, como planejamento, coleta de dados e análise.

Temos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada somente em 1961 pelo presidente João Goulart, propôs como principal objetivo da educação compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e da comunidade; fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional e preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. A partir desta legislação se concretizou o perfil liberal do sistema educacional brasileiro atendendo às exigências do capitalismo. O ensino de Geografia no nível médio deveria ser realizado com elementos indicadores de acordo com o meio no qual o aluno vivia e prepará-lo para o mundo que deveria conviver, isto é, as disciplinas deveriam propiciar a interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira. A Geografia, como o estudo da Terra como habitat do homem, teria como objetivo estudar as ações e reações entre os fenômenos naturais e culturais, a fim de levar a compreensão dos fatos como viviam os grupos humanos.

Os cursos do IBGE estavam totalmente alinhados as reformas educacionais, defendendo inclusive os fundamentos da LDB de 1961. Desta forma, os cursos apontavam que, a peça que precisava ser renovada na educação, era o professor. O professor de Geografia deveria basear-se nos princípios da ciência geográfica, buscando causas, correlacionando fatos, mostrando a constante inter-relação dos fenômenos geográficos. Compartilhavam também do pensamento de que a Geografia estava a serviço do homem, servindo à coletividade, como base do ensino, de pesquisas, planejamentos de grande envergadura, bem como, constitui fator indispensável para a integração do homem ao meio pátrio e internacional. Desta maneira, o professor de Geografia, ainda tinha a função importante de ajudar a formação cívico-moral do aluno. Por meio do professor e das aulas de Geografia o aluno teria o conhecimento sobre o Estado nacional, desta forma, deveria ser praticado em um ritmo no qual o aluno pudesse acompanhar, deveria se evitar o estudo pormenorizado da Geografia, o professor deve esquematizar, esclarecer e cultivar a humildade intelectual.

No período da ditadura militar também implantou um projeto de modernização impulsionado pela industrialização e pelo crescimento econômico, no entanto, se caracterizou por ser sustentado por um formato abertamente ditatorial. A modernização do sistema econômico capitalista foi uma forma de reprimir a ameaça comunista, no qual foi necessário promover uma reforma do aparelho de Estado. A repressão tratava de eliminar os adversários do regime através de acentuação do discurso nacionalista e desenvolvimentista, com finalidade de neutralizar a massa da população que tinha alguma esperança de prosperidade econômica. A construção de um “Brasil Potência” foi a base da propaganda dos governos militares que, buscaram condicionar a legitimidade do regime ao grau de eficiência na esfera

econômica e financeira. Com isto, verifica-se entre 1968 e 1973 a ampliação do comércio mundial e do capital financeiro internacional, período de rápido crescimento da economia brasileiro que ficou conhecido como “milagre brasileiro”.

A partir da década de 1960 e início da década de 1970, A Geografia abrangia estudos sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento, onde se discutiam os problemas dos recursos naturais, a produção e a circulação sob a ótica do desenvolvimento. Podemos ver essa tendência também presente nos cursos de aperfeiçoamento, onde a exploração dos recursos naturais e sua finitude partiam de uma preocupação econômica e não de conservação visando o equilíbrio natural. A concepção que se disseminava era de que o Brasil necessitava preservar mais as suas riquezas e, para isto, necessitava de recursos financeiros e racionalização para o bom aproveitamento das áreas em potencial exportável.

Podemos ver a ideia ufanista do Brasil como uma potência sendo abordada no curso, no qual se tinha a noção de que países de grande extensão e população apresentavam tendência a se tornarem grandes potências e se industrializam. A facilidade de comunicações no mundo, a maior consciência das populações de seu destino, de suas aspirações, sua vontade de elevar o nível de vida e participar da direção do mundo levariam a industrialização, contando também com a participação dos aparelhos estatais na expansão da atividade industrial. Levando essas questões em consideração, percebemos haver uma crença no projeto de desenvolvimento da industrialização brasileira e num futuro próspero para o país.

Com o Golpe, o Estado é levado a organizar-se sob a doutrina de segurança nacional e sob as perspectivas que se tinha para o desenvolvimento do país. Com isto, a reformulação do Ministério do planejamento e Coordenação geral, contribuiu para o aprimoramento técnico do planejamento, instrumento de amplo uso do regime militar presente nos vários planos de ação governamental. A Geografia se alinha a partir da concepção de planejamento do desenvolvimento econômico, voltando-se sobretudo para a modernização e o crescimento econômico, sem maiores preocupações com a problemática social. Os novos geógrafos-planejadores passaram a questionar o ensino ministrado nas universidades e a exigir uma formação mais técnica. O IBGE, neste período, continuou atuando como um dos órgãos componentes da estrutura do planejamento do Estado. Nas décadas de 1960 e 1970, o Instituto torna-se um dos principais difusores da Geografia quantitativa brasileira, possibilitado, segundo Lamego (2010), pela aproximação com a Geografia anglo-americana por meio da visita de geógrafos estrangeiros, pela mudança administrativa e nos cargos de chefia no IBGE. Essa Geografia, pretendendo partir dos métodos matemáticos e da construção de análises baseadas em modelos e indicadores numéricos, buscar um rigor científico e metodológico,

apareceu como uma tentativa de legitimar e garantir o espaço do Geógrafo na elaboração das estratégias de planejamento. Visava-se no planejamento uma oportunidade da aplicação efetiva de seu campo de conhecimento, considerando que a Geografia seria apropriada para a tarefa de planejar ações sobre o espaço.

Percebe-se a influência da Geografia Quantitativa nos cursos de aperfeiçoamento, principalmente no eixo temático de cartografia. Notamos nele uma preocupação com a exatidão e a precisão do levantamento cartográfico, além da importância da apreensão dos conceitos pelo geógrafo para diferenciá-los dos leigos, essa diferenciação se daria pelo domínio da linguagem e do conhecimento técnico. A Geografia nesse contexto procurava explicar os diversos fenômenos e, dentro do possível, mensurá-los, sendo no campo da Geografia humana que os dados numéricos eram mais comuns, em decorrência dos recenseamentos e estimativas que forneciam uma série de dados de grande interesse para a Geografia. Para o Instituto, a consulta dos dados tabulados se constituía em uma indispensável fonte de informação para o pesquisador, ou para o professor. Esses dados quantitativos só tinham interesse geográfico quando localizados e analisados segundo a metodologia da ciência geográfica.

No âmbito da educação, os militares buscaram dotá-la de uma organização racional, mecanizando o processo a fim de minimizar a interferência subjetiva que colocava à risca a eficácia da aprendizagem. A orientação escolanovista perde lugar para tendência liberal tecnicista que, procurou-se formar indivíduos habilitados a exercerem funções práticas para suprir as deficiências do mercado de trabalho. A escola aperfeiçoa a ordem social vigente e articula-se com o sistema produtivo através da organização do processo de aquisição de habilidades, atitudes e os conhecimentos necessários para integrar os indivíduos no sistema social global, produzindo sujeitos competentes para o mercado de trabalho. O regime militar pretendia a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica, sendo, desta maneira, a educação concebida como um bem de consumo com função de maximizar a produtividade da economia brasileira, a partir da formação de mão de obra. Dessa forma, a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário, acentuou o papel da escola como Aparelho Ideológico de Estado, aplicando uma perspectiva tecnicista no ensino, perspectiva esta que conduzia a produção de um saber utilitário, fragmentado e desprovido de sentido para o homem.

Desta maneira, considerando as concepções aqui expostas, entendemos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística atuou como um Aparelho Ideológico de Estado, interpelando ideologicamente, por meio dos cursos de aperfeiçoamento, a formação de

professores de Geografia. Ao qual podemos apontar o alinhamento do Instituto com a Ideologia do Estado, colocando a Geografia a serviço do desenvolvimento econômico, onde citamos uma defesa de que o progresso social viria com a modernização do país, isto é, meio da industrialização. Entendemos que a construção do Brasil estava pautada no crescimento econômico e na integração de seu território, onde o povo não adquire papel central nesse projeto, no entanto, ele é a ferramenta que construiria o país. Isso fica evidente nas reformas educacionais, onde a educação não estava voltada para o desenvolvimento humano, visando o seu senso crítico e intelectual. Mas evocavam o desenvolvimento de habilidade e uma formação cívico-moral de trabalhadores que trabalhariam em prol do futuro da nação, atendendo a demanda de mão-de-obra do país.

Isto também se evidencia nos princípios da Escola Nova, nos quais foram baseados os cursos de aperfeiçoamento. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residiam na base da civilização industrial. O ensino teria que ser um campo de experiência, renovação e evolução do homem e do seu universo, para poderem se servir de todos os recursos e instrumentos que a civilização atual lhes disponibilizava. O professor, desta maneira, era a chave da renovação do ensino e da formação cívico-moral do aluno. Por meio do professor e das aulas de Geografia o aluno teria o conhecimento sobre o Estado nacional. Desta forma, o IBGE dissemina na formação de professores a concepção de que cada instituição/ indivíduo exercia uma função específica, conferindo a sociedade como um conjunto estável e harmônica, enquanto mascarava a realidade política e social no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Henrique. Crise e Transição: uma interpretação do momento político nacional. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 307-329, 1982.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de delgado de carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011. Semestral.
- ALMEIDA, Roberto Schmidt de. O pensamento geográfico do IBGE no contexto do planejamento estatal brasileiro. In: **Filosofia e história da ciência no Cone Sul: 3º Encontro**. Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul (Afhic), 2004. p. 410-415.
- ALTHUSSER, Louis. Teoría, práctica teórica y formación teórica: ideología y lucha ideológica. **Casa de Las Americas**, La Habana, Cuba, v. 1, n. 34, p. 5-31, 1966.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. 121 p.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964 - 1984)**. São Paulo: Edusc, 2005. 424 p.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330 p.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia**: ciência da sociedade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 246 p.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012. 420 p.
- ARANHA, Patricia. O IBGE e a consolidação da Geografia universitária brasileira. **Terra Brasilis**, [S.L.], n. 3, p. 1-19, 25 jun. 2014. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/terrabrasilis.971>.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no brasil 1961-1964. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 187 p.
- BARBATO, Luis Fernando Tosta. **Brasil, um país tropical**: o clima na construção da identidade nacional brasileira (1839-1889). 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2011. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/brasil-pais-tropical-clima-construcao-identidade-nacionalbrasileira-1839-1889>. Acesso em: 12 out. 2022
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Os planos de desenvolvimento e a educação**: de Juscelino Kubitschek ao regime militar. 2006. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A História da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do estado. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso Sul, Campo Grande, 2000.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A Construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a Dinâmica de Interação entre Estado e Mercado nos Setores de Base. **Economia: Selecta**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 239-275, dez. 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. **O governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política 1956-1961. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 302 p.

BENEVIDES, Maria Victoria. **O governo Jânio Quadros**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 14 nov. 2012. Universidade Estadual de Maringá.
<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, 1943-1974.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. Cap. 8. p. 137-166.

BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. **Ostentação Estatística**: (um projeto geopolítico para o território nacional: estado e planejamento no período pós-64). 2007. 387 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 280 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Getúlio Vargas: o estadista, a nação e a democracia. **Escola de Economia de São Paulo**: FGV, São Paulo, v. 191, p. 1-26, jun. 2009.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C. (Org.). Navegando na história da educação brasileira. 1ª Ed. Campinas: EDFE-UNICAMP, vol. 1, p. 1-24, 2006.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 1 abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Geografia de Aroldo de Azevedo. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 53-97, ago. 2000.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. Cap. 9. p. 167-178.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento**- Brasil: JK - JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 371 p.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 530 p. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 2).

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 2012. 175 p.

CLAVAL, Paul. Geografia econômica e economia. **Geotextos**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 11-27, 2 set. 2005. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/1984-5537geo.v1i1.3028>.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n.51, p.57-73, jun. 1976.

CORRÊA, R. L. Entrevista com o professor Roberto Lobato Corrêa. *Geosul*, n.12/13, 1991/1992, p.23-42.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle e educação escolar: um breve estudo a luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp**, Marília, n. 7, p. 36-49, jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1674>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999. 256 p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A Educação no Período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203-04-05, p. 127-140, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.909>.

CURI, Luiz Felipe Bruzzi; SAES, Alexandre Macchione. Roberto Simonsen e a modernização do Brasil da Primeira República. **História Econômica & História de Empresas**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 313-352, 17 mar. 2015. *História Econômica e História de Empresas*. <http://dx.doi.org/10.29182/hehe.v17i2.324>.

CURSO DE FÉRIAS PARA APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO / ENSINO MÉDIO. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962-1971.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

D'ARAÚJO, Maria Celina; JOFFILY, Mariana. Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1968). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo do regime autoritário**: ditadura militar e redemocratização quarta

república (1964-1985). 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Cap. 1. p. 14-58. (O Brasil Republicano v4).

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face Oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006. 662 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

GELLNER, Ernest. Nations and Nationalism. Oxford: Basil Blackwell Publishers, 1983. 150 p.

GOMES, Ângela de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

GOMES, Ângela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. Cap. 4. p. 53-72.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 368 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Cap. 3. p. 103- 133.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006. 102 p.

HERMANN, Jennifer. Reformas, Endividamento Externo e o “Milagre” Econômico (1964-1973). In: GIAMBIAGI, Fábio; VILLELA, André; CASTRO, Lavínia Barros de; HERMANN, Jennifer. **Economia brasileira contemporânea: 1945- 2010**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011. Cap. 3. p. 49-72.

HOBBSBAWM, Eric J. Nações e Nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 230 p.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 236 p.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 181 p.

LACOSTE, Yves. A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. 240.p

LAMEGO, Mariana. **Práticas e representações da Geografia quantitativa no Brasil: a formação de uma caricatura**. 2010. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LARRAIN, Jorge. El concepto de identidad. Revista Famecos, Porto Alegre, n. 21, p. 30-42, ago. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3211/>. Acesso em: 15 set. 2021.

LAUERHASS JUNIOR, Ludwig. **Getúlio Vargas e o triunfo do nacionalismo brasileiro**. Campinas: Editora Itatiaia, 1983. 153 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. v.1. 160p.

LINO, Sônia Cristina. Projetando um Brasil moderno: cultura e cinema na década de 1930. **Locus: Revista de História, Juiz de Fora**, v. 13, n. 2, p. 163-178, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20410>. Acesso em: 12 out. 2022.

LIRA, Larissa Alves de. Brasil, Pierre Monbeig e a Geografia do desenvolvimento. **Revista Geografias**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 8-29, 15 abr. 2022. Universidade Federal de Minas Gerais - Pró-reitora de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2237-549x.2019.19885>.

LOPES, Maria Margaret. **Gênero e ciências no país: exceções à regra?** 2003. ComCiência. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/mulheres/13.shtml>. Acesso em: 11 out. 2022.

MACHADO, Mônica Sampaio. A Implantação da Geografia Universitária no Rio De Janeiro. **Geographia**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 123-140, 16 set. 2009. <http://dx.doi.org/10.22409/geographia2000.v2i3.a13378>.

MARTINELLI, Marcello. A cartografia escolar na abordagem temática da Geografia. **Boletim de Geografia**, [s. l], v. 19, n. 2, p. 7-42, 2001.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 109 p.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente 1964-1992**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. 105 p. (Princípios).

MILANI, Iohana Tatiane. Os Reflexos da Industrialização no Governo de Getúlio Dornelles Vargas (1930 – 1954). **Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, [s. l], v. 10, n. 3, p. 224-226, 2002. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1890/1640>. Acesso em: 20 set. 2022.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio Claro, v. 4, n. 8, p. 166-176, 1991. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2322>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia**. São Paulo: Annablume, 2011. 157 p

MORAIS, Marlon Bruno Nascimento de. **Educação para o desenvolvimento?** um estudo sobre o governo JK (1956-1961). 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1673303792976>. Acesso em: 11 out. 2022.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Cap. 5. p. 155-194. (O Brasil Republicano v3).

MORMUL, Najla Mehanna; GIROTTO, Eduardo Donizetti. Ensino de Geografia e Projeto de Sociedade no Início do Século 20 no Brasil: reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 29, n. 93, p. 214-242, ago. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3116>. Acesso em: 12 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 140 p.

NEGRO, Antonio Luigi. Paternalismo, populismo e história social. **Cadernos Ael**, Campinas, v. 11, n. 20/21, p. 9-39, 2004. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/issue/view/151>. Acesso em: 12 out. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 251 p.

NUNES, Flaviana Gasparotti. O econômico na Geografia: uma reflexão a partir da produção geográfica da USP. **Ra'e Ga**: Editora UFPR, Curitiba, n. 10, p. 83-92, 2005

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. 148 p.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. 519 p.

PEDROSO, Tabajara. A Geografia no Curso Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 194, p. 475-495, out. 1966.

PENHA, Eli Alves. **A Criação do IBGE no Contexto da Centralização Política do Estado Novo**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 1993. 123 p. (Memória Institucional 4).

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Trajatória da Pesquisa Acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972 - 2000**. 2003. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geociências, Educação Aplicada À Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIZZATO, Maria Diloné. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021/12871>. Acesso em: 20 set. 2022.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O "milagre econômico": crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo do regime autoritário: ditadura militar e redemocratização quarta república (1964-1985)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Cap. 6. p. 240-278. (O Brasil Republicano v4).

REVISTA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, v. 4, n. 15, 1943

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941-1974. Trimestral.

REVISTA DA SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, 1946.

RENAN, Ernest. Que é uma nação? Tradução de TITAN Jr, Samuel. 199. *Plural*, 4(1), 154-175. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75901/79400>. Acesso em: 10 de set. 2021.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 261 p.

ROVISCO, Maria Luís. Reavaliando as narrativas da Nação: identidade nacional e diferença cultural. In: IV CONGRESSO Português DE SOCIOLOGIA, 4., 2000, Coimbra. *Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2000. p. 1-16.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, ago. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000200013>.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 203 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 1112 p.

SILVA, Armando C. da. **O espaço fora do lugar**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Joseli Maria (org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Toda Palavra Editora, 2009. 313 p.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 512 p.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. Editora Annablume- 2ª edição, São Paulo, 2008.

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

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis**, São Paulo, v. 1, p. 1-21, 2000b.

VALONES, Neide; BATISTA NETO, José. Tempo, espaço e movimento disciplinar no cotidiano escolar. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 20, n. 1, p. 7-24, 2004. Semestral.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

VILLA, Marco Antonio. **Ditadura à brasileira: 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita**. São Paulo: Leya, 2014. 321 p.

VILLELA, André. Dos “Anos Dourados” de JK à Crise não Resolvida (1956-1963). In: GIAMBIAGI, Fábio; VILLELA, André; CASTRO, Lavínia Barros de; HERMANN, Jennifer (org.). **Economia Brasileira Contemporânea: 1945-2010**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011. Cap. 2. p. 25-48.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. Do nacional-desenvolvimentismo à política externa independente. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Cap. 6. p. 195-216. (O Brasil Republicano v3).

VLACH, Vania Rubia Farias. O Ensino De Geografia No Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O Ensino De Geografia No Século XXI**. 7. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2013. Cap. 6. p. 187-218.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZARUR, Jorge. Geografia e Cartografia para Fins Censitários na América Latina. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 87-124, out-dez. 1948.