Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

# CONTROVÉRSIAS SOBRE O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: as comunidades científicas paulista e carioca em debate (1931-1935)

Thiago Manhães Cabral
thiagomanhaescabral@gmail.com

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1384-8740

Rafael Straforini
rafaelstrafo@yahoo.com.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6122-3297

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que o currículo da geografia é a primeira arena de disputas em torno da constituição de um campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil, este artigo analisa o cenário de controvérsias, no contexto da década de 1930, entre as principais comunidades científicas da Geografia, a paulista e a carioca, em relação ao currículo da Geografia Escolar concebido no seio das reformas educacionais que caracterizaram os primeiros anos do governo Vargas. Metodologicamente, dois documentos são aqui analisados: o primeiro, de 1931, é o texto curricular publicado pela Reforma Francisco Campos, concebido pelas mãos da escola carioca de geografia, sobretudo sob a figura de Delgado de Carvalho. O segundo documento, de 1935, é a seção "Críticas e Notas" do Boletim Paulista de Geografia, em que Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria da Conceição Vicente de Carvalho expõem suas críticas e proposições curriculares para o ensino de Geografia no Brasil. Sugerimos, a partir de nossas análises comparativas pautadas nesses dois materiais, que havia um antagonismo entre estas duas comunidades científicas de Geografia no tocante à formação escolar secundária brasileira, sobretudo em termos de adequação da idade escolar aos diferentes conteúdos, escalas de análise e abordagem dos fenômenos de natureza geográfica.

## PALAVRAS-CHAVE

Reforma Francisco Campos, Comunidades científicas da geografia, Currículo de Geografia, Pierre Monbeig, História da Geografia Escolar.

# CONTROVERSIES ON THE CURRICULUM OF GEOGRAPHY IN BRAZIL: the scientific communities of Sao Paulo and Rio de Janeiro in debate (1931-1935)


## ABSTRACT

Assuming that the curriculum of school geography is the first arena of disputes around the constitution of an academic-scientific field of Geography in Brazil, this paper analyses the scenario of controversies between two of the main scientific communities of Geography, from São Paulo and Rio de Janeiro, in the context of the 1930s, regarding the curriculum of School Geography conceived within the reforms of the Brazilian educational system that characterized the first years of the Vargas government. Methodologically, two documents are analyzed here: the first, from 1931, is the curricular text published by Francisco Campos Reform, conceived by the hands of the carioca scientific community of geography, especially under the figure of Delgado de Carvalho. The second document, from 1935, is the "Critics and Notes" section of the Boletim Paulista de Geografia, where Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo and Maria da Conceição Vicente de Carvalho present their curricular propositions for the teaching of Geography in Brazil. We suggest, from our comparative analyses based on these two materials, that there was a theoretical-methodological divergence between these two scientific communities of geography regarding the Brazilian secondary school education, especially in terms of the adequacy of school age to the different contents, scales of analysis and approach to geographical phenomena.



## KEYWORDS

Francisco Campos Reform, Scientific Communities of Geography, Curriculum of Geography, Pierre Monbeig, History of School Geography.


## Introdução

Em 1935, juntamente com a chegada do professor francês Pierre Monbeig ao Brasil, convidado para ensinar Geografia na recém-criada Universidade de São Paulo (1934), uma crítica ao então vigente currículo da geografia escolar brasileira aparece[1]. A pedido da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Monbeig reúne dois de seus principais seguidores e professores secundaristas, os jovens Aroldo de Azevedo (então docente do Colégio Universitário da USP) e Maria da Conceição Vicente de Carvalho (então professora do Mackenzie College), para elaborar uma proposta alternativa ao

[1] Consultar MONBEIG, P.; AZEVEDO, A. e CARVALHO, M. C. V. O ensino secundário da geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 79, p. 107-113, 2003. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/823. Acesso em 22/06/2020.

currículo da geografia para o ensino secundário[2] elaborado por Delgado de Carvalho e outros professores cariocas[3], em vigor desde 1931 com o advento da Reforma Francisco Campos. Este artigo tem como objetivo analisar o cenário de controvérsias entre as comunidades paulista e carioca de Geografia quanto aos princípios da organização curricular secundária da geografia no contexto varguista da primeira reforma nacionalizada da educação brasileira.

Como pressuposto inicial deste texto, defendemos que o currículo da geografia escolar é a primeira arena de disputas políticas em torno da constituição de um campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil, se considerado o contexto da década de 1930. Em outras palavras, entendemos que é no campo curricular da Geografia Escolar onde são travadas as primeiras divergências entre as comunidades científicas paulista e carioca de Geografia no seio do processo de institucionalização da Geografia acadêmica brasileira.

De antemão, salientamos que este texto reconhece a importância e a pertinência do debate em torno de *outras geografias escolares* produzidas em diferentes espaços-tempos do constructo histórico dessa disciplina escolar no Brasil, tais quais aquelas debatidas em textos como os de Albuquerque (2008), Ângelo e Albuquerque (2014) e Maia (2014). Então, longe de buscar reforçar centralismos ou visões totalizadoras sobre um processo que é espacialmente multifacetado e diverso, nossa intenção neste artigo é situar o debate curricular da geografia escolar em suas relações com os conflitos entre as duas comunidades científicas atuantes no processo de institucionalização da geografia acadêmica brasileira. Por isso, dois recortes são aqui assumidos: o debate/as disputas entre as comunidades acadêmicas de São Paulo e Rio de Janeiro em torno do currículo da geografia, assim como o contexto histórico de emergência dessas dissidências (a década de 1930).

---

[2] Neste texto, abordamos o nível educacional secundário como aquele que, à época, sucedia o nível primário (atuais anos iniciais) de escolarização. Em termos de idade escolar de acesso e permanência, esse nível educacional correspondia, em média, aos alunos entre os 10 e 15 anos de idade. Se comparado à estrutura organizacional contemporânea da educação brasileira, este nível escolar corresponderia ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). A esse respeito, consultar Dallabrida (2009) e Romanelli (1984). Em especial nessa última referência citada (ROMANELLI, 1984, 3ª ed., pp. 134-137), explicita-se que a Reforma Campos instituiu o ensino secundário em dois ciclos, um com cinco anos (chamado de secundário fundamental) e o outro com dois anos (secundário complementar). Este último era orientado para três grandes áreas de carreiras universitárias, sendo que a Geografia só estava presente no ramo dedicado aos candidatos à Faculdade de Direito (os outros dois sendo o da área biomédica – Medicina, Odontologia e Farmácia – e o de Engenharia e Arquitetura). Desse modo, toda a discussão do texto se refere aos cinco anos do secundário fundamental de primeiro ciclo, que era comum a todos os alunos e que abrangia o equivalente ao atual segmento de 6º ao 9º anos do ensino fundamental, mas incluía também o que hoje é o primeiro ano do ensino médio.

[3] Essa afirmação se justifica em razão da produção acadêmica na área de história da geografia escolar que sinaliza a participação de Delgado de Carvalho e outros professores cariocas, como Fernando Antônio Raja Gabaglia e Everardo Backhauser, na elaboração do currículo da geografia que, baseado no programa escolar do Colégio Pedro II, foi promulgado pela Reforma Francisco Campos em 1931. A esse respeito, ver Ferraz (1994), Rocha (1996), Pereira (1999), Scabello (2004), Silva (2012) e Pereira (2019).

Metodologicamente, responder nosso objetivo se articula à análise qualitativa de duas bases documentais: o texto efetivamente publicado pela Reforma Francisco Campos em 1931 e a proposta curricular paulista apresentada em 1935 por Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria da Conceição Vicente de Carvalho. Estas são duas superfícies textuais que anunciam, por um lado, contextos de fala, posição política e um lugar social dos grupos políticos que os redigem. Por outro lado, também são anunciadas as ideias que revelam, por sua textualidade, específicos sentidos de geografia nos conteúdos escolares. Assim, duas filiações teóricas conduzirão este texto: (1) a *análise do discurso* com base no método da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau pensada em conjunto com as proposições de Ivor Goodson para a história das disciplinas escolares e acadêmicas, assim como (2) os princípios da *análise de conteúdo* propostos por Bardin (2011). Com base nesse aporte teórico-metodológico, a estruturação de nosso objeto empírico está organizada em torno de três momentos de cada um dos documentos:

(I) **As recomendações pedagógicas**: cada proposta curricular apresenta uma introdução direcionada a orientar os docentes quanto aos procedimentos, técnicas e princípios pedagógicos da Geografia Escolar Moderna. Estas recomendações nos interessam de perto por serem capazes de demonstrar concepções de ensino e aprendizagem da disciplina geográfica sendo desenvolvidas e/ou defendidas pelos autores dos textos curriculares em questão. É neste momento que também são anunciados os princípios de cientificidade, de causalidade, ou mesmo de validação ou rejeição de métodos científicos e pedagógicos.

(II) **A organização seriada dos conteúdos**: ambos os documentos apresentam semelhanças e substanciais diferenças quanto à disposição dos conteúdos escolares da geografia para cada ano de escolarização. Assim, estabeleceremos uma análise comparativa entre as duas propostas curriculares, considerando principalmente as adequações conceituais defendidas, as abordagens escalares para os fenômenos, assim os conteúdos escolares selecionados para cada ano escolar.

(III) **Recomendações à prática escolar**: elemento visível em ambas as propostas curriculares, mas com perspectivas diferentes. Os autores dos textos curriculares buscam desenvolver propostas pedagógicas que desloquem o aluno do papel de passividade ou simples leitor e reprodutor de lições para, em vez disso, envolvê-lo numa relação de ensino-aprendizagem como sujeito ativo, de maneira direta e atuante. Com isso, valendo-se de princípios

> escolanovistas e/ou de princípios metodológicos e cientificizados de ensino da Geografia, os textos curriculares desenvolvem ora atividades cunhadas sob influência do método indutivo (experiências, construção de modelos, excursões), ora atividades cartográficas de intepretação dos fenômenos e feições geográficas.

Após as análises das duas bases documentais propostas, encerraremos o texto estabelecendo um panorama comparativo entre ambas, buscando situar, a partir desse aporte empírico, o cenário de controvérsias que se estabelece entre elas em relação ao conhecimento geográfico a ser ensinado no contexto reformista do período Vargas.

## Disputas por significação do currículo escolar da Geografia e a formação do campo científico da Geografia acadêmica: contribuições de Ernesto Laclau e Ivor Goodson ao debate

As pesquisas dedicadas à história da geografia escolar vêm desvelando os aspectos políticos, formais e institucionais que respondem pelas transformações históricas dessa disciplina ao longo do tempo. Dentre os principais pontos levantados por esses textos, a intelectualidade geográfica atuante sobre a formulação de diferentes proposições ao ensino adquire relevo, de tal modo que quase todas as produções acadêmicas sobre o assunto versam direta ou indiretamente sobre o protagonismo autoral e editorial de dois autores, influenciadores de duas tradições teóricas na Geografia Escolar: Delgado de Carvalho, no Rio de Janeiro, e Aroldo de Azevedo, em São Paulo. Embora estivessem alinhados em torno de princípios comuns de modernização do ensino da Geografia e métodos pedagógicos, por vezes até se citando mutuamente, ambos apresentam significativas particularidades autorais, que por si só demarcam a formação de campos antagônicos – apesar de complementares – de atuação do ponto de vista acadêmico e escolar da geografia.

Para além da geografia escolar, um ponto que comprova esse estranhamento das tradições teóricas paulista e carioca de geografia é, por exemplo, levantado perante a tarefa da regionalização brasileira. A esse respeito, Lira (2017) busca esclarecer os interesses políticos e intelectuais por detrás das divergências quanto aos critérios de regionalização do território brasileiro que, em 1941, foram travadas entre geógrafos paulistas e cariocas na ocasião do 9º Congresso Brasileiro de Geografia (CNG). Para a autora, duas tradições geográficas distintas na época – uma francesa e outra estadunidense – se encontram no Brasil por meio das comunidades geográficas paulista e

carioca, de modo que critérios de cientificidade, métodos de análise e propostas de regionalização também destoantes foram construídas perante a necessidade primeira do desenvolvimento econômico do país.

> Poucos são os capítulos da história da Geografia no Brasil em que se vê explicito o confronto entre geógrafos representantes de diferentes tradições teóricas da Geografia. E, no entanto, a escola francesa e a escola americana disputaram a condução da disciplina em escala global, por meio de associações e eventos científicos, ainda que por variadas vezes tenham sido aliadas circunstanciais (LIRA, 2017, p. 170).

Em 1935, seis anos antes da ocasião discutida pela autora quanto aos distintos critérios e métodos de regionalização debatidos, a Geografia Escolar brasileira já apresentava, em meio às dissidências políticas em torno de seu currículo, claros indícios de disputas entre essas duas tradições teóricas. Por isso, defendemos que reside na Geografia Escolar os primeiros movimentos de disputas políticas que viriam a atuar no processo de institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil. Nesse ponto residem duas questões chave para o desenvolvimento deste texto e de seus caminhos metodológicos. A primeira diz respeito às relações de articulações (que oferecem as condições de hegemonização da geografia escolar moderna) e antagonismos (os embates dentro desse campo modernista) entre esses dois grupos. A segunda questão trata da formação do campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil a partir da base institucional e epistêmica que, em parte, é sustentada pela disciplina – a geografia – escolar.

A partir dessas questões, dois autores vêm ao encontro deste texto. Por um lado, dialogamos com os pressupostos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e os recentes estudos de currículo nela baseados para compreender, no campo da história das disciplinas escolares (HDE), a dinâmica das articulações e dissidências políticas que possibilitaram, primeiro, a hegemonização da Geografia Escolar Moderna como princípio e método de ensino, e depois, o surgimento dessas visões destoantes sobre o currículo escolar da Geografia. Quatro categorias da Teoria do Discurso de Laclau são inerentes a esta discussão: (1) *particularismo*, (2) *relações de equivalências* e *diferenças,* (3) *hegemonia* e (4) *discurso*. Reconhecemos que a obra de Ernesto Laclau é pouco circulante para o leitor da geografia e, em vista disso, um breve apanhado acerca desse arcabouço teórico-conceitual será realizado em meio às nossas análises, de tal modo que buscaremos explicitar algumas contribuições do pensamento laclauniano para a história das disciplinas escolares.

Por outro lado, também nos filiamos aos pressupostos de Ivor Goodson (1990, 1997) quando entendemos que a escola e o currículo escolar da geografia são elementos que, à época, são disputados por comunidades acadêmicas por serem significativos não só para o processo de institucionalização de um campo científico, mas também para a própria circulação de uma visão específica de pensamento acadêmico-científico. Portanto, tradição escolar e currículo da geografia na escola são aqui pensados como bases de legitimação social, política e científica de um grupo acadêmico específico que busque afirmar seus princípios de cientificidade, assim como ratificar seus critérios de validação da prova científica e do conhecimento a ser ensinado na escola.

Nesse sentido, um ponto crucial a ser considerado é que *as lutas políticas entre tradições teóricas da geografia acadêmica no Brasil passam, nesse momento, pelo crivo do escolar*. Não por acaso, tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, estas mesmas comunidades científicas autoras de propostas curriculares concorrentes para a Geografia Escolar buscam estar firmemente filiadas a instituições públicas de referência para a educação primária e secundária. No Rio de Janeiro, a tradição escolar do Colégio Pedro II projeta professores como Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Everardo Backhauser para órgãos estatais e de pesquisa em Geografia, a exemplo dos quadros atuantes no IBGE e no curso de Geografia e História na então Universidade do Brasil (atual UFRJ), tal como exemplificam inúmeras produções (ver, por exemplo, ROCHA, 1996; ALBUQUERQUE, 2011; SILVA, 2012; PEREIRA, 2019).

No caso de São Paulo, apesar de tardio em relação aos cariocas, um movimento importante de vinculação da Geografia acadêmica à tradição escolar pode ser verificado pela projeção das obras didáticas de Aroldo de Azevedo a partir de 1936, assim como pelo próprio funcionamento da Faculdade de Geografia e História da USP *dentro* do prédio da Escola Normal Caetano de Campos (ENCC)[4] ainda na década de 1930. Poucos são os pesquisadores em história da Geografia Escolar atentos a esse último aspecto no qual, a nosso ver, é explícito (para não dizer desejado) o encontro físico e intelectual entre a tradição escolar e a nascente geografia acadêmica paulista, o que viria a transformar sensivelmente cada uma delas.

Nesse contexto, nos aproximamos do primeiro ponto metodológico que organiza nosso olhar para os documentos curriculares de 1931 e 1935, que trata da busca de ambas as comunidades científicas pelo professor secundarista e suas práticas, visto que as primeiras controvérsias intelectuais e políticas em torno do currículo da geografia

[4] A esse respeito, ver Ab'Saber (1994) e Lencioni (2012).

escolar brasileira se manifestam nas recomendações pedagógicas previstas por ambas as propostas curriculares. Tal exercício analítico terá como suporte empírico os materiais apresentados pelos quadros 1 e 2.

## I. Recomendações Pedagógicas

**Quadro 1 – Recomendações pedagógicas previstas pelo texto curricular da Reforma Francisco Campos (1931)**

**O ensino de Geografia, unido ao das ciências físicas e naturais, tem por objetivo o conhecimento do meio ambiente de que dependem as sociedades humanas**. Compete-lhe, assim, dar a conhecer, a princípio, a estrutura física da terra, o relevo do solo, o litoral, o clima, a hidrografia, os recursos naturais. Cuidará, depois, em correlação com o ensino da história, de apreciar a repartição dos homens, as raças, as línguas, as religiões, os costumes e a organização econômica e política. Estudará também as *relações do homem com a terra*, os produtos naturais, a agricultura, a indústria, as vias de comunicação e o comércio. Em conexão com a astronomia e a física, tratará da posição da terra no Universo. **Utilizar-se-á sempre dos mapas como o mais importante de seus meios de expressão.** Terá sempre em vista ministrar ao aluno o **conhecimento dos recursos e das necessidades do Brasil**.

**Os assuntos devem ser estudados de modo que se ajustem à idade mental dos alunos, exerçam influência educativa e lhes permita a expansão da curiosidade**.

**Concorrendo com o estudo da história, deve a Geografia ter também como objetivo a educação política**, para a qual contribuirá, primeiro, com o **estudo das condições geográficas da formação do Estado** e com a demonstração de que este, nascido, como qualquer sociedade política, das necessidades de segurança coletiva, se caracteriza, geograficamente, pela **soberania territorial** e requer, para se manter íntegro, a **fixação do grupo social ao solo**. Mostrará depois como a **vitalidade das fronteiras**, órgãos periféricos do Estado, depende da segurança e da rapidez das estradas e dos meios de comunicação. Continuando o estudo da estrutura do Estado, apreciar-se-á a formação das capitais, bem como a importância que teem econômica, política e espiritual. Cabe ainda á Geografia, mais do que qualquer outra matéria, evidenciar como o Estado político se prende, afinal ás relações econômicas de produção.

**No ensino de Geografia devem aproveitar-se sempre as observações e impressões colhidas pelos alunos**. Convém, nas duas primeiras séries, aplicar-se preponderantemente o método intuitivo, por meio de **demonstrações e experiências**. Tirando partido das atividades manuais espontâneas dos alunos, deve o professor fazer com que se organizem na aula modelos em cartão, madeira ou massa plástica. A leitura de 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**.

**Os assuntos devem ser preparados, nos primeiros anos, em aula, e sôbre eles deve o professor formular questões cujas respostas serão objeto de trabalho para casa**. Convém igualmente que os exercícios de dissertação ou narração geográfica sejam o mais das vezes preparados em casa. Esses exercícios devem ser moderadamente empregados e não são admissíveis antes da terceira série. O professor, entre os elementos que ministrar para as exposições orais ou escritas, deve sempre realçar o emprêgo do atlas.

Da terceira série em diante, deve-se fazer na classe a divisão do trabalho por turmas de estudantes, ás quaes o professor proporá temas que serão tratados na aula. É indispensável que os trabalhos, orais e escritos, feitos na aula ou fóra dela, nas primeiras como nas últimas séries, obedeçam sempre à preocupação de estimular a atividade pessoal e o senso crítico do aluno. A ser assim, **não se pode tolerar o emprego de livros, nos quais se marquem lições que o aluno tem de decorar passivamente**. **Ao invés, torna-se mais oportuno o uso de manuais que ministrem ao estudante gravuras, tabelas, dados estatísticos, cartas e gráficos, dos quais possam tirar subsídios para o trabalho pessoal**.

É relevante o papel do desenho no **ensino ativo da Geografia**. Antes da cópia das cartas, devem os alunos exercitar-se em esboço que, com traços rápidos, salientem determinados fatos dentre os muitos registrados no mapa. Estes exercícios, destinados como são a fim educativo, não devem consistir na reprodução mecânica do atlas. Em todo o curso devem os alunos organizar diagramas e gráficos.

Nas excursões, recomendam-se exercícios de desenhos que reproduzam aspectos naturais, recortes de montanha, tipos de vegetação, animais, formas de habitação etc.

**O ensino deve ser, quanto possível, realizado no convívio com a natureza, pois que, destarte, se torna mais apurada a capacidade de observação e ganham os conhecimentos a solidez que só o contacto com a realidade objetiva pode dar**. Assim, nunca serão demais as excursões a estabelecimentos industriais, portos, estradas, alfandegas, observatórios astronômicos, postos meteorológicos, museus, serviços de estatística, centros agrícolas e pecuários etc.

**No ensino da cosmografia são indispensáveis os exercícios e problemas numéricos,** organizados sempre dentro das condições de realidade ou de possibilidade e destituídos de caráter meramente teórico, que lhes torne penoso o desenvolvimento.

Fonte: BRASIL (1931). Grifos nossos.

## Quadro 2 – Recomendações pedagógicas previstas na proposta curricular elaborada pela Escola Paulista de Geografia (1935)

**O ENSINO SECUNDÁRIO DA GEOGRAFIA**

Trata-se no momento da reforma do ensino secundário no Brasil. A Associação dos Geógrafos Brasileiros não quiz alheiar-se do assunto e, na parte que lhe toca, trazer a sua contribuição á Reforma. Justifica-se tanto mais esta intervenção quanto o ensino da Geografia passa atualmente, em todo mundo, por uma fase de transformações. Substitue-se o antigo sistema puramente de nomenclatura e mnemônico, por uma compreensão científica da matéria. E nestas condições é dever de todos os que se interessam pela Geografia auxiliar os poderes públicos na difícil tarefa de modernizar seu ensino.

Com tal objéto, a A. G. B. constituiu uma comissão composta dos membros Profs. Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e M. Conceição Vicente de Carvalho, que elaborou o projeto de programa que abaixo transcrevemos, acompanhado das respetivas instruções. Este trabalho foi devidamente encaminhado ás várias autoridades do ensino federais, de S. Paulo e do Distrito Federal.

**INSTRUÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Os presentes programas de Geografia foram redigidos tenho em vista dois princípios comuns a todas as disciplinas incluídas no curso secundário**. Antes de tudo, é preferível conhecer bem poucas cousas do que mal saber muitas outras**. Em segundo lugar, cumpre ter presente que o ensino secundário é um ensino de cultura geral e não de especialidades; cada educador, qualquer que seja a matéria que venha a ensinar, não deve jamais esquecer que sua missão consiste em formar personalidades e não recrutar geógrafos, matematicos ou naturalistas.

Os novos programas conservaram as disposições essenciais dos precedentes, embora modificando-os em numerosos pontos.

**Os alunos que entram para a primeira série do curso secundário são, em regra, ainda extremamente jovens; não seria possível ensinar-lhes mais que noções elementares**, princípios fundamentais que lhes deverão ser tão conhecidos como a tabua de multiplicação, de tal sorte que, nas séries ulteriores, não sinta o professor necessidade de voltar a tais assuntos. **Mas torna-se preciso evitar, por todas as maneiras, as abstrações: a geografia geral ministrada a meninos de doze anos deve partir de fatos concretos e que lhes sejam familiares; sempre que possível, o professor se esforçará por começar pela geografia local ou, pelo menos, brasileira, para conduzir o aluno, pouco á pouco, á generalização**.

O estudo dos continentes, efetuado na **segunda série**, será inspirado em diretrizes analogas; competirá de fórma especial a cada educador escolher inteligentemente, entre os vários assuntos, aqueles que forem mais accessiveis á compreensão de sua classe. **Deverá ser evitado todo trabalho mecânico que só se baseie na memoria**. Isto não significa, porém, que se despreze o conhecimento dos nomes de lugares, de rios, de montanhas, de algumas cifras; não se torna preciso rejeitar toda nomenclatura sob o único pretexto de que se trata de nomenclatura, mas sim incorporá-la ao ensino de modo inteligente e refletido.

Os alunos da **terceira série**, que já não são mais creanças, podem perfeitamente **estudar a geografia de seu próprio país**, desembaraçada da multidão sufocante e desorientadora das minucias inúteis. Convém acentuar que, nesta série, ainda mais que nas precedentes, é necessário, antes de tudo, descrever e explicar, tendo-se a preocupação de abrir o espírito e não de o sobrecarregar excessivamente.

Mas já é tempo de encarar um aspecto mais científico da Geografia, de fazer compreender aos alunos o que é uma ciencia e o que é a ciencia geográfica. O ano consagrado á geografia geral – a **quarta série** – tornará possível não somente aumentar os conhecimentos adquiridos nos anteriores, como também fazer sentir aos futuros alunos do curso superior que **existe uma idéa do saber que não é exclusivamente escolar, que ha outras razões para o trabalho intelectual além do desejo de recompensa e do receio da punição**; mais ainda: que sempre e em tudo, somente um metodo rigoroso e claro ao par de um espirito de critica orientada permitem a obtenção de um resultado valioso e compensador.

Resta a **quinta** e última série. Já o estudante sonha com a Universidade e, por isso, sente de modo confuso que vai se tornar membro de uma certa comunidade intelectual; alguns meses mais, e ele entrará em contato com todos os problemas que apaixonam a cidade, desejará discutí-los, tornar-se-á logo um cidadão. Por isso mesmo, a tarefa final do curso de Geografia consistirá em lhe transmitir, com serenidade, quais são as questões econômicas, com suas relações políticas, que se apresentam ao seu país e ao mundo inteiro. Ainda se trata, no presente caso, de ministrar uma cultura geral e de formar um homem, no sentido completo da palavra. Estudando as principais potencias do mundo, particularmente sob o ponto de vista econômico, mas sem esquecer de examinar o meio físico, o professor procurará demonstrar exatamente os pontos de vista diferentes debaixo dos quais as nações consideram os grandes problemas econômicos atuais e encerrará o curso com uma exposição precisa da situação do Brasil perante tais potencias.

**Durante todo o curso, o professor nunca deverá esquecer que é preciso, antes de tudo, fazer um apelo á reflexão e á inteligência, ao espírito crítico, os quais se hão de exercer com rigor, logica e ordem. Sómente quem adotar tais diretrizes poderá ser considerado um verdadeiro professor de ensino secundário. Mas, ao mesmo tempo, não seria um bom geografo o professor que evitasse o curso "ex-cathedra"; o ensino de Geografia deverá ser sempre vivo e descritivo, desde que se trata do ensino daquilo que é real, que existe verdadeiramente.**

Por tudo isso, deverá o professor recorrer ou fazer recorrer ao mapa, não como obra didática, mas como processo de representação dos fatos, do mesmo modo que ás projeções luminosas, desde que saiba selecionar as gravuras com prudência e comentá-las com cuidado. Enfim, poderá lêr ou fazer lêr os textos que, por suas qualidades propriamente literárias, são mais susceptíveis de forçar a atenção do que simples frases banais (descrição de viagens e, mesmo, romances); as **leituras geográficas** figuram já em certos manuais e podem facilitar o trabalho do mestre. Além disso, o professor deverá escolher, dentro do programa, os pontos que considera indispensável tratar pessoalmente em aula, seja porque sua compreensão lhe parecerá difícil sem esta exposição, seja porque sua importancia exige que sobre os mesmo se insista; outras vezes, ao contrário, poderá recomendar aos alunos que estudem a matéria diretamente no livro adotado, mas tendo sempre o cuidado de verificar si o aluno efetivamente leu e compreendeu a lição.

**Uma aula semanal de exercícios práticos deverá ser reservada para a 4ª série. Com efeito, o professor de Geografia necessita de trabalhos práticos tanto como o professor de Química precisa de aulas de laboratório e o de História Natural de dissecações ou exames microscopicos. Os trabalhos práticos consistirão essencialmente em leituras de cartas topográficas**: primeiramente, os alunos procurarão se habituar a lêr um mapa como si fossem turistas, isto é, limitar-se-ão a reconhecer os sinais convencionais e a se orientar; em seguida, deverão saber encontrar no mapa os traços essenciais da geografia física (natureza do solo, relevo e suas fôrmas, vegetação) e da geografia humana ("habitat", produções, vias de comunicação). Ao mesmo tempo, **poder-se-á ir familiarizando os alunos com a leitura de boletins meteorológicos, com a explicação de estatísticas, com a construção e comentário de gráficos**. Sempre que possível, além disso, o professor organizará uma **excursão** afim de melhor concretizar o que ensinou. Finalmente – e isto nos dois últimos anos – será conveniente acostumar os alunos a falar em público, encarregando-os de uma exposição oral, em que resumirão um ou dois capítulos de livros ou artigos indicados pelo professor.
**Em tais aulas de exercícios práticos, não convém aprofundar muito porque, em caso contrário, a maioria dos alunos se desinteressa rapidamente: por isso mesmo, os programas reservam-nas para a 4ª série, uma vez que os alunos das classes inferiores não tem, em geral, capacidade de atenção e de observação para praticá-las de modo util**. No que se refére ás classes de principiantes, o manuseio e a confecção de mapas, os comentários em torno das gravuras do livro ou pequenos exercícios (como procurar a hora de tal cidade sendo dada a sua longitude, comparar a extensão ou a despeza fluvial de quatro ou cinco rios) soa os únicos possíveis, desde que desejemos que todos os alunos deles tirem proveito.
Em síntese: nesses exercícios práticos, como nas aulas propriamente ditas, o professor de Geografia só poderá obter resultados sólidos e duráveis si realizar um ensino prudente, modesto e vivo.

Fonte: Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935). Grifos nossos.

Os textos do currículo de geografia da Reforma Francisco Campos e da proposta paulista para o programa escolar começam a estabelecer relações de proximidade e diferenciação nesta que será a primeira seção analisada: as *recomendações pedagógicas* que precedem a organização seriada de conteúdos. Como dito anteriormente, é nesse momento em que são claramente expressos os sentidos de geografia na escola defendidos por seus autores, concepções de cientificidade da geografia e de saber escolarizado assumidas, ou mesmo a validação ou rejeição de métodos científicos e pedagógicos para a geografia.

As recomendações pedagógicas de 1931 e 1935, reveladas pelo aporte empírico apresentado nos quadros 1 e 2, são amplamente atuantes nessa direção e contrapõem o argumento de que "até a década de 1950 os currículos de geografia encontravam-se ainda muito amarrados à ideia de difundir conteúdos a serem seguidos nas salas de aula" (ALBUQUERQUE, 2014, p. 171), o que, ainda segundo a autora, viria a mudar somente nas décadas seguintes com o advento das orientações didático-pedagógicas acompanhando a organização seriada dos conteúdos. Como se vê, as proposições curriculares trazem já na década de 1930 esse tipo de especificidade e, portanto, apontam para uma outra direção: o professor e suas práticas são desde o início disputados e centrais para os atores político-curriculares da geografia escolar moderna que tinham por objetivo fixar um sentido de conhecimento geográfico escolar para além da geografia escolar mnemônica e nomenclativa.

Antes de discutirmos as divergências entre estes textos curriculares, reconhecemos a existência de alinhamentos entre eles, em sua maioria apresentados no campo das

recomendações pedagógicas. Em comum, estas propostas atuam na defesa de um ensino de geografia adequado à idade cognitiva dos alunos, de modo que possa ser criado um ambiente educativo mediado pela curiosidade dos estudantes e por suas experiências diretas. Por isso, um dos grandes significantes comuns a esses currículos é a geografia do concreto, do observável. A realidade objetiva, do imediato concreto e vivido, é tomada como elemento primaz do ensino da geografia, em que descrever e explicar os fenômenos geográficos a partir da observação são marcantes características pedagógicas dos textos curriculares.

Outro ponto relevante a ser mencionado são os recursos didáticos defendidos pelas propostas, de modo que um outro alinhamento entre elas pode ser identificado quando se verifica o papel central e dito "renovador" dos dados estatísticos, das iconografias, dos estudos do meio e sobretudo da cartografia para a modernização do ensino da geografia. Para o texto da Reforma Francisco Campos, ao contrário do ensino pautado em lições a serem decoradas, "torna-se mais oportuno o uso de manuais que ministrem ao estudante gravuras, tabelas, dados estatísticos, cartas e gráficos, dos quais possam tirar subsídios para o trabalho pessoal" (BRASIL, 1931, p. 12411). Já na nota crítica de Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935), verifica-se o apelo ao mapa como "método de representação dos fatos" e à exploração das *leituras geográficas*[5] acompanhadas de fotografias, tidas como elementos que fortalecem no aluno as capacidades cognitivas de explicação e descrição.

Outra ideia fortemente defendida é a rejeição à chamada "geografia das nomenclaturas e da memorização", que, segundo os modernizadores do ensino da geografia, era a marca do discurso escolar clássico que organiza o conhecimento geográfico escolar até o início do século XX. Para ambas as propostas, o ensino geográfico deveria abandonar as práticas pedagógicas mnemônicas pautadas na nomenclatura, e voltar-se à agenda científica da geografia do início do século XX, em que o método dedutivo-indutivo, as observações empíricas, assim como as descrições e explicações pautadas na regularidade dos fenômenos são organizadores do método dito moderno de ensino da disciplina.

Em termos do estabelecimento das primeiras divergências entre as duas propostas curriculares, este texto não poderia se furtar à análise de um conceito caro à Teoria da

[5] As *leituras geográficas* são textos complementares sobre os recortes espaciais trabalhados ao longo de um capítulo nos manuais didáticos. Essa tipologia textual é formada por descrições que apareciam no fim dos capítulos para oferecer ao aluno uma visão do cotidiano em relação à localidade estudada. Esta é uma tradição pedagógica da geografia escolar francesa do início do século XX, cujos autores são muito citados na produção didática de Aroldo de Azevedo, que assume esta metodologia para si e seus manuais didáticos a partir de 1936.

Análise do Discurso, que é o uso do *argumento de autoridade*. Se entendemos o *texto como uma prática discursiva* e a *linguagem como sendo um sistema semiótico que é capaz de criar, reafirmar, perpetuar ou desafiar práticas sociais*, é importante apontarmos também elementos estruturantes do discurso que ajudam a elucidar seus significados e intencionalidades, tal como nos ensina Eni Orlandi em seu livro "Análise de Discurso" (2005).

No início do documento de 1935 (quadro 2), vemos que o texto é aberto com a informação de que "A Associação dos Geógrafos Brasileiros não quiz alheiar-se do assunto" (a reforma do ensino secundário). A referência a uma entidade profissional com denominação de abrangência nacional visa claramente recorrer ao *argumento de autoridade*, nesse caso sugerindo o caráter coletivo do documento proposto. Essa informação é particularmente relevante quando sabemos que a AGB foi fundada apenas um ano antes da publicação da proposta curricular de 1935 e tinha entre seus fundadores o francês Pierre Deffontaines, cuja casa em São Paulo abrigou, inclusive, a primeira sede da entidade.

Naquele momento, apesar do nome abarcar a totalidade dos geógrafos do país, a AGB havia sido fundada exclusivamente por paulistas e não possuía ainda sedes regionais. Portanto, naquele ano de 1935, a AGB era praticamente uma sinonímia do que estamos chamando, neste texto, de grupo ou comunidade paulista de Geografia. Assim sendo, a apresentação da proposta curricular paulista como sendo chancelada por uma associação profissional nacional tinha claro propósito de dar autoridade igualmente nacional à proposição, o que era relevante naquele contexto de disputa por hegemonia científica na Geografia. Apesar do texto ter sido elaborado pelos três autores mencionados (Monbeig, Azevedo e Carvalho), a abertura referindo-se à AGB teve justamente o propósito de fugir dessa individualização dos autores e construir um argumento de autoridade menos assimétrico em relação ao texto oficial do programa federal.

Temos, então, duas premissas que organizam politicamente os grupos políticos atuantes sobre o método moderno de ensino da Geografia: os *princípios comuns que os afirmam numa unidade política*, e os *princípios que os afirmam em unidade pelo antagonismo* – entre si (em suas demandas particulares) e com outros (nesse caso, com as práticas clássicas da geografia escolar). Aqui, vê-se a formação daquilo que Laclau chama de *relações de equivalência e diferenças* entre grupos políticos diferenciais. Para o autor, a relação de equivalências é o momento do político em que um ou mais grupos diferenciais – os particularismos – articulam suas demandas na direção de uma demanda

em comum, constituindo um corpo político capaz de disputar espaço no social. Por isso, é possível perceber na relação de equivalência um momento da luta política no qual uma *articulação de diferenças* é produzida, sem que, entretanto, deixem de ser produzidos sentidos diferenciais em seu interior[6]. O que permite esta articulação é a relação antagônica comum enfrentada no campo político por estas demandas particulares (LACLAU, 2013). O antagônico – inimigo ou ameaça contingencial e provisoriamente fixado – é, nesse sentido, a condição política que torna possível o processo em que estas demandas particulares deixam de produzir pura diferença, anulando suas particularidades *somente por* e *para* o momento da prática articulatória, e tão somente nesse momento (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014), o que, em si, torna possível a produção política de um *discurso*.

> […] o discurso é, do ponto de vista analítico, uma categoria central na Teoria do Discurso. No entanto, seu entendimento depende da noção de prática articulatória. Desta forma, articulação é uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si, tornando-se elementos estritamente em relação à articulação estabelecida. (...) Discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014, p. 50).

Tendo em vista que "*toda* identidade social (isto é, discursiva) é constituída no ponto de encontro da diferença e da equivalência" (LACLAU, 2013, p. 133, grifo do autor), pensar o discurso enquanto categoria em que as *relações* parecem dar o tom da interpretação laclauniana dos fenômenos sociais significa, assim, apreender que ele opera com a produção de uma "unidade". Aqui emerge mais uma categoria central da teoria laclauniana: a noção de *hegemonia*:

> Estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças. […] É uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. (...) A hegemonia para Laclau é um lugar vazio, ou seja, foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade" (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014, p. 53-54).

Estas são categorias de análise propostas por uma abordagem pós-estruturalista do social, na qual o político é pensado a partir das ideias chave de *discurso* e *identidades*

[6] Laclau (2013, p. 185) esclarece que as "lógicas de diferença e equivalência, embora em última análise sejam antagônicas, ainda assim são interdependentes. Elas habitam o espaço de uma tensão entre dimensões mutuamente relacionadas. […] Uma cadeia de equivalência pode enfraquecer o particularismo de seus elos, mas não pode desfazer-se deles. É porque uma demanda particular não é atendida que se estabelece uma solidariedade com outras demandas, de tal modo que, sem a presença ativa do particularismo no elo, não poderia haver uma cadeia de equivalência".

*sociais*. Ora articulados a essa abordagem, diversos autores na área do ensino de geografia vêm construindo suas leituras acerca das políticas educacionais e curriculares dessa disciplina. Neste texto, nos aproximamos das possíveis contribuições da teoria laclauniana para a história das disciplinas escolares, de tal modo que, neste caso específico, busca-se construir um panorama (1) das relações dos grupos políticos envolvidos no processo de hegemonização da orientação moderna da geografia escolar no contexto das décadas de 1920-1930, e (2) das suas demandas políticas particulares materializadas em diferentes visões curriculares para a geografia a partir da segunda metade da década de 1930.

Com a ajuda da perspectiva laclauniana de estudos do currículo, defendemos que mesmo no seio analítico da história e historiografia das disciplinas escolares, a política curricular é também dinâmica, politicamente indeterminada e organicamente heterogênea. Para o caso específico da história da geografia escolar, ao perceber este movimento dinâmico de articulações-antagonismos em torno dos princípios modernizadores do ensino da geografia no Brasil, acreditamos estar diante das disputas que tornam a história dessa disciplina escolar uma arena política de controvérsias entre os grupos políticos que simultaneamente atuavam no processo de institucionalização da geografia acadêmica brasileira. A geografia escolar é, no Brasil, parte das controvérsias da própria história da Geografia como ciência.

Num primeiro momento (o da formação de uma cadeia de equivalências em torno da orientação moderna para o ensino da geografia), verifica-se que estes dois grupos políticos se articulam, por um lado, pelo antagonismo comum aos pressupostos da Geografia Escolar Clássica, e, por outro lado, pelo ponto nodal em torno do *pedagógico*[7], visto que ambas as propostas estão voltadas à produção de um conhecimento geográfico escolar a partir de um ensino ativo, no qual o aluno tem um papel relevante a ser desempenhado no processo de ensino-aprendizagem. Daí a preocupação de ambas as propostas em desenvolver adequações conceituais, diferentes abordagens escalares para os fenômenos, assim como diferentes ordens de importância e ordenamento dos conteúdos escolares selecionados para cada ano escolar a partir das concepções próprias de cada grupo político sobre o sentido de geografia da escola.

É aqui que este sentido de pedagógico precário e contingencialmente fixado como ponto nodal para a articulação política entre estes dois grupos políticos começa a se dissolver em sentidos diferenciais, marcando a formação de um corte antagônico entre

[7] Para Vlach (1988), esta seria a primeira vez em que a geografia escolar foi, no Brasil, pensada a partir da definição de um *método de ensino* pautado por princípios pedagógicos.

eles. Em outras palavras, queremos dizer que o pensamento pedagógico, inicialmente unificador de demandas diferenciais em torno da modernização do ensino geográfico no Brasil, é fragilizado no momento em que ele é tensionado pelos sentidos de geografia acadêmica que estavam em disputas no seio do processo de institucionalização da Geografia brasileira. De acordo com Lira (2017)[8], de um lado estavam os cariocas defendendo uma geografia utilitária, a serviço do desenvolvimento, e fortemente defensora da região natural como método. A própria concepção de criação do curso de Geografia e História da Universidade do Brasil gira em torno desses princípios. De outro lado, estavam os paulistas defendendo, com base nos princípios da geografia francesa, o papel da geohistória e da economia como elementos metodológicos de maior complexidade para a análise espacial, assumindo-os como critério a ser considerado para a tarefa da regionalização e do planejamento.

Essa dissidência será fundamental para que possamos analisar a organização seriada dos conteúdos das propostas curriculares elaboradas por esses dois grupos políticos. Este será o segundo ponto metodológico do texto, apresentado a seguir.

## II. Organização Seriada dos Conteúdos

Para além do campo das recomendações pedagógicas, esta conjuntura de disputas curriculares pode ser também verificada na organização seriada dos conteúdos escolares em ambas as propostas curriculares. A partir desse momento, passaremos a discutir este que é o segundo ponto metodológico deste texto. Para desenvolver esta discussão, nos baseamos nos pressupostos de Bardin (2011) para organizar as análises de conteúdo. Para a autora, três passos da pesquisa com dados qualitativos nos ajudam a pôr estes materiais em perspectiva comparativa e analítica: a *organização*, a *codificação* e a *categorização* das informações apresentadas por uma superfície textual. Para nós, trata-se de identificar, a partir de elementos textuais explícitos, quais as ideias que os autores defendem por meio da seleção de determinados conteúdos escolares em detrimento de outros, assim como o núcleo básico das ideias defendidas por cada programa escolar para cada etapa de aprendizagem.

Queremos, com isso, demonstrar que não se trata apenas de um reordenamento de conteúdos escolares em séries diferentes, ou uma simples mudança na sequência lógica de conteúdos tal como um olhar analítico inicial possa sugerir. Trata-se, em nossa visão,

[8] Embora o texto da autora verse sobre um cenário de disputas entre as comunidades acadêmicas paulista e carioca perante a tarefa da regionalização brasileira já na década de 1940, consideramos pertinente novamente situar que a geografia escolar expõe, anos antes, as primeiras dissidências entre elas.

da disputa entre dois sentidos discursivos de geografia na escola, protagonizada pelo corte antagônico estabelecido entre os dois grupos políticos de tradição acadêmico-científica da Geografia.

Assim, primeiramente vale ressaltar que ambas as propostas curriculares se assentam na distribuição de conteúdos geográficos por um total de cinco anos de escolarização (da primeira à quinta série secundária), estrutura curricular que não viria a se manter na reforma curricular Gustavo Capanema de 1942, que passaria a prever somente quatro anos de escolarização secundária. Este é um aspecto que nos ajuda a sustentar a ideia de que o centro da disputa entre as comunidades científicas paulista e carioca eram os sentidos de currículo para a geografia no seio do conjunto de normativas que, em conjunto, resguardam a Reforma Francisco Campos para a Geografia Escolar. Em outras palavras, trabalhamos com a proposta curricular paulista de 1935 como ponto de divergência com o texto curricular produzido e publicado em 1931 pela reforma Francisco Campos.

Este arranjo dos conteúdos escolares pelo tempo de cinco anos de escolarização é o aspecto considerado para a *organização* das informações a serem analisadas, primeiro ponto da análise pautada em Bardin (2011). Desse modo, os quadros 3, 4, 5, 6 e 7 põem em perspectiva comparativa os conteúdos previstos pelas duas propostas curriculares para o mesmo ano escolar. A partir desse exercício, podem ser imediatamente observados os temas trabalhados como *unidades de registro*[9] (BARDIN, 2011) desses currículos. Ademais, esse mesmo princípio organizacional revela como *unidades de contexto*[10] (BARDIN, 2011) as diferentes seleções de conhecimento pelos dois grupos de curriculistas para cada série, as abordagens escalares adotadas, assim como os níveis de complexidade conceitual explorados. Assim, daremos prosseguimento ao texto com base na apresentação dos quadros comparativos de conteúdos imediatamente seguidos das análises empreendidas.

[9] "A noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo. […] Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis. […] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 2011, p. 105).

[10] "A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata de uma unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. […] A referência ao contexto é importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência" (BARDIN, 2011, p. 107).

**Quadro 3 – Organização dos conteúdos previstos para a 1ª série secundária em ambas as propostas curriculares**

| Reforma Francisco Campos (1931) | Proposta paulista de currículo (1935) |
|---|---|
| Primeira Série (3 horas)<br>I. *Prolegômenos*:<br>Sistema Solar. A Terra no Espaço. A Lua. Constelações. Coordenadas da Esfera Terrestre. Eclíptica. Dia e Noite. Estações. Fusos horários.<br>*II. Geografia Física:*<br>Estrutura da Terra. Distribuição das terras e dos mares.<br>a) Elemento sólido: sua formação, sua composição. Rochas, terrenos, jazidas minerais. Nomenclatura do relevo. Classificação das formas: dobras, deslocamentos, erupções, montanhas, planaltos e planícies; suas características (*exemplos brasileiros*).<br>b) Elementos líquidos. Oceanos e Mares. Águas e movimentos do mar: vagas, marés, correntes. O relevo submarino. Os lagos. As águas correntes: os rios. A erosão fluvial. Regime dos rios (*exemplos brasileiros*).<br>c) Elemento gazoso. A atmosfera: pressão, temperatura, humidade. As chuvas. Classificação dos climas *(os climas do Brasil como tipos de referência.)* Erosão atmosférica.<br>d) Os litorais: tipos de costas. As dunas. Relação com o relevo e com as águas adjacentes.<br>e) A vida animal e vegetal sobre o globo.<br>*III. Práticas da Geografia*<br>Demonstrações e experiências com o telúrio e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação. Determinação da latitude e da longitude. Hora Legal. Escalas. Cópia das cartas. Leitura das Cartas. Representação Gráfica do Relevo. Dados Estatísticos. | Primeira Série<br>*ELEMENTOS DE COSMOGRAFIA E DE GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLOGICA E HUMANA*<br>I. Universo. Sistema Solar. Terra. Lua. Linhas e círculos da esfera terrestre. Longitude e latitude. Dias e noites. Estações. Orientação.<br>II. Estrutura da Terra. Relevo. Costas. Oceanos e mares. Rios e lagos. Atmosfera: o clima e as grandes zonas climáticas.<br>III. Distribuição dos vegetais e dos animais sobre a Terra.<br>IV. População da Terra. Raças. Religiões. Gráus de civilização. |

Fontes: BRASIL (1931); MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO (1935)

O quadro 3 sistematiza os conteúdos escolares previstos para a primeira série secundária e nos ajuda a estabelecer as primeiras comparações entre as propostas curriculares de 1931 e 1935 nesse campo. De maneira geral, ambas privilegiam a base de conteúdos da Geografia Física para a primeira etapa da escolarização secundária, afirmando uma permanência curricular para a Geografia que perdura até a contemporaneidade. Com a integralidade do programa dedicada aos temas físico-naturais, o currículo de 1931 busca privilegiar a escala nacional para a representação dos fenômenos físico-naturais, sempre destacando que "exemplos brasileiros" devem pautar as lições. Assim, verifica-se que o nacional-patriotismo é a base para os estudos de geografia física neste texto curricular, o que corrobora com as ideias de Delgado de Carvalho expostas anos antes.

> A geographia patria precisa, por conseguinte, servir de base e de ponto de partida ao estudo da physiographia e, da geologia do globo. Devemos passar mais rapidamente sobre os assumptos que não têm applicações no Brasil; deixemos o estudo mais detalhado das geleiras aos estudantes suissos e o exame circumstanciado dos vulcões aos japonezes e aos equatorianos.

> Insistamos, em compensação, sobre climatologia tropical, sobre as condições das zonas semi-aridas do globo, sobre typos de formação littoranea, recifes, etc (CARVALHO, 1925, p. 7).

Diferentemente do texto de 1931 que demarca expressamente pela escrita a escala nacional como referência, esta não parece ser uma preocupação da proposta paulista de currículo da geografia. Operando em outra perspectiva, a proposta curricular de 1935 alega uma atenção maior em "desenvolver noções elementares e evitar abstrações mais complexas" (quadro 2), de tal maneira que, nas lições de geografia física, de fato se verifica esse movimento quando bases conceituais mais simples (orientação, dias e noites, oceanos e mares etc.) são nela exploradas, ao passo que o texto de 1931 abarca um núcleo conceitual mais complexo (eclíptica, fusos horários, marés, pressão atmosférica etc.).

Outra marca diferenciadora dos curriculistas de 1935 é a presença da Geografia Humana no programa, basicamente associada aos estudos das raças humanas, das religiões e dos graus de civilização. Esta é uma herança direta da geografia escolar francesa, que opera o estudo elementar das sociedades humanas pela geografia a partir desses três parâmetros, embora também se observe que os estudos físico-naturais (lições de geografia física) sempre precedem as noções elementares de aspectos humanos e populacionais (raças, povos, línguas e religiões).

Passada a primeira etapa de escolarização, os elementos gerais de geografia física e humana começam a ser incorporados à regularidade discursiva da geografia regional a partir da segunda série. O quadro 4 representa a sistematização dos conteúdos previstos para esta etapa escolar em ambas as propostas curriculares.

**Quadro 4 – Organização dos conteúdos previstos para a 2ª série secundária em ambas as propostas curriculares**

| Reforma Francisco Campos (1931) | Proposta Paulista de Currículo (1935) |
|---|---|
| Segunda Série (2 horas)<br>I. *Geografia Geral dos Continentes*:<br>Posição, limites, dimensões comparadas, aspectos do relevo e do litoral. Climas e Hidrografia. Vegetação. Animais. Populações. Divisões Políticas e cidades. Recursos econômicos. Descrição sumária de cada continente de acordo com as divisões naturais (América, Europa, Ásia, África e Oceania).<br>*II. Geografia Física do Brasil*<br>Situação. Aspecto. Dimensões do país. Fronteiras Terrestres (histórico e tipos). Relevo e classificação dos sistemas massiços (*sic*). O Atlântico Sul. Litoral: morfologia e descrição. Climas: tipos e exemplos especiais. Hidrografia.<br>*III. Práticas da Geografia*<br>Experiências relativas às formas de relevo. Formação experimental de chuvas. Demonstrações da ação das águas sobre o modelado terrestre. | Segunda Série<br>*GEOGRAFIA GERAL DOS CONTINENTES*:<br>I. Estudo dos continentes (América, Europa, Ásia, África, Oceania). – Situação geográfica. Relevo. Costas. Hidrografia. Climas. Riquesas naturais. Populações. Divisões políticas. Principaes centros urbanos. Recursos econômicos.<br>Dentro de cada continente serão estudados com maior minucia os principaes países, a saber: Estados-Unidos, Canadá, Argentina, Ilhas Britanicas, França, Alemanha, países da Europa Central, Italia, países ibéricos, U.R.S.S., Japão, China, India, Egito, União Sul-Africana, Austrália e Nova Zelândia. |

Fontes: BRASIL (1931); MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO (1935)

Para a segunda série secundária, a geografia geral dos continentes é um ponto em comum de ambas as propostas. Analisando o quadro 4, constatamos, por um lado, que o programa de 1931 é dividido em duas escalas de abordagem: a escala mundial e/ou a regionalização dos continentes, tratando dos aspectos físico-naturais, populacionais e econômicos, e a escala nacional, por meio dos aspectos físico-naturais do território brasileiro. De maneira geral, a geografia dos continentes é comumente apresentada com estudos fisiográficos que precedem as lições de geografia humana, política e econômica para cada recorte espacial analisado, cabendo destacar que esta será a primeira vez que se tem registro de temas de geografia humana e econômica no currículo de 1931. É por meio da geografia dos continentes que os alunos começam a se aproximar dessa natureza do conhecimento geográfico.

Por outro lado, o texto da proposta paulista de 1935 mantém seu alinhamento à escala da geografia dos continentes para a segunda série, salientando os principais países, em termos políticos e econômicos, de cada um deles. Esta é uma estratégia discursiva que a distancia do texto curricular de 1931, que por sua vez atua na direção da aplicação do conceito de região natural como critério de divisão regional dos continentes. Portanto, fica exposta uma dissidência a partir desse exercício comparativo: enquanto o texto de 1931 opera com o conceito de região natural e com a geografia física como critérios de regionalização, os paulistas ressaltam a dimensão histórico-

econômica e geopolítica como base de regionalização em sua proposta curricular para a geografia dos continentes.

**Quadro 5 – Organização dos conteúdos previstos para a 3ª série secundária em ambas as propostas curriculares**

| Reforma Francisco Campos (1931) | Proposta paulista de currículo (1935) |
|---|---|
| Terceira Série (2 horas)<br>*I. Geografia Política e Econômica*<br>Populações e Raças. Línguas e Religiões. As migrações e a Civilização. Colonização. Formação das Cidades. As capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimentícias (trigo, arroz, milho, café, cacáu, chá, assucar (*sic*), vinho. Plantas industriais (algodão, borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes, peles, couros, lá, seda. Explorações minerais (carvão, petróleo, ferro e outros metais). A utilização das forças naturais.<br>*II. Geografia Política e Econômica do Brasil*<br>Populações: grupos étnicos, elementos europeus. Colonização. Recenseamentos: Os Estados e o Distrito Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais da agricultura: café, cacáu, assucar, algodão. O gado. Industrias extrativas: borracha, madeiras, mate, manganez, Viação férrea e rodoviária. Navegação. Comércio exterior. | **Terceira Série**<br>*GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL*:<br>I. Situação geográfica. Fronteiras terrestres. Relevo. Costas. Hidrografia. Climas. Riquesas naturais.<br>II. População. Formação territorial e questões de fronteiras. Governo. Produtos agrícolas. Criação de gado. Industrias extrativas. Vias e meios de comunicação e transporte. Comercio.<br>*GEOGRAFIA REGIONAL*, focalizando as feições físicas, a evolução histórica e os problemas econômicos e sociais de cada uma das seguintes regiões: Brasil Septentrional, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central. |

Fontes: BRASIL (1931); MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO (1935)

O texto curricular de 1931 separa dois momentos nos estudos de Geografia política e econômica: um em escala geral, com as principais questões políticas e econômicas do mundo de então; e outro em escala nacional, salientando basicamente os fenômenos de natureza populacional e econômica do Brasil, assim como um panorama geral sobre a estrutura político-administrativa do país.

Por outro lado, a proposta paulista de 1935 privilegia a escala nacional para a 3ª série secundária, reconhecendo dois momentos: o primeiro constituído pela Geografia Geral do Brasil em termos de seus aspectos físicos e humanos, e o segundo tratando da Geografia Regional do Brasil, recorte temático no qual ainda é assumida a proposta de regionalização do professor Delgado de Carvalho. Para a proposta paulista, a história assume um papel relevante ao passo que a formação territorial do Brasil e a evolução histórica das regiões brasileiras são pautas abertamente previstas.

Um ponto em comum nas duas propostas diz respeito aos estudos de geografia econômica, que são predominantemente pautados pela transformação dos espaços e da sociedades a partir das cadeias produtivas: produtos agrícolas, criação de animais,

comércio, indústria, formação de cidades e circulação são alguns dos principais quesitos levantados pelo tópico I do texto curricular de 1931 e pelo tópico II da Geografia Geral do Brasil apresentada no texto curricular de 1935.

**Quadro 6 – Organização dos conteúdos previstos para a 4ª série secundária em ambas as propostas curriculares**

| Reforma Francisco Campos (1931) | Proposta paulista de currículo (1935) |
|---|---|
| Quarta Série (2 horas)<br>*I. Geografia dos principais países*<br>Estudo especial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou econômica que mais lhe caracterizam a vida internacional.<br>a) A Inglaterra e o Império Britânico (formação, extensão, estrutura e os problemas imperiais);<br>b) A Alemanha e a Europa Central;<br>c) A França e suas colônias;<br>d) A Itália e o Adriático;<br>e) A Península Ibérica;<br>f) As Repúblicas Russas;<br>g) O Japão e sua extensão;<br>h) A China e suas dependências;<br>i) Os Estados Unidos (população, colonização e expansão econômica)<br>j) A República Argentina.<br>*II. Geografia Regional do Brasil:*<br>*Descrição física e política de cada uma das regiões naturais do país*. Estudo especial, em cada região, dos principais problemas econômicos e sociais da atualidade, assim como a sua evolução histórica. Brasil Septentrional. Brasil Norte-Oriental. Brasil Meridional. Brasil Central. (Em cada região natural, serão estudadas, por Estado, exclusivamente as feições políticas, formação histórica, população, cidades). | Quarta Série<br>*COSMOGRAFIA E GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLOGICA E HUMANA*:<br>I. A Geografia: histórico, conceito e divisão.<br>II. Sistema Solar. Terra. Coordenadas geográficas. Movimentos da Terra. Mecanismo das estações<br>III. Crosta terrestre: origem e composição. Eras geologicas. As fórmas de relevo; tectônica e erosão. Oceanos e mares. A agua do mar. Movimentos do mar. Relevo submarino. Rios. Lagos. Atmosfera: temperatura e pressão. Meteoros. Climas.<br>IV. Geografia Humana: Conceito e objeto. Raças. Línguas e religiões. O homem e o meio: gêneros de vida e gráus de civilização. Habitações. Centros urbanos. Centros de povoamento: fronteiras e movimentos da humanidade. O Estado e suas fórmas. Fins político-economicos dos Estados. Moveis políticos das potências. Política internacional contemporânea. Culturas alimentícias. Plantas industriais. Criação de animais. Caça e Pesca. Explorações minerais. Utilização das forças naturais. Vias e meios de comunicação e de transporte. |

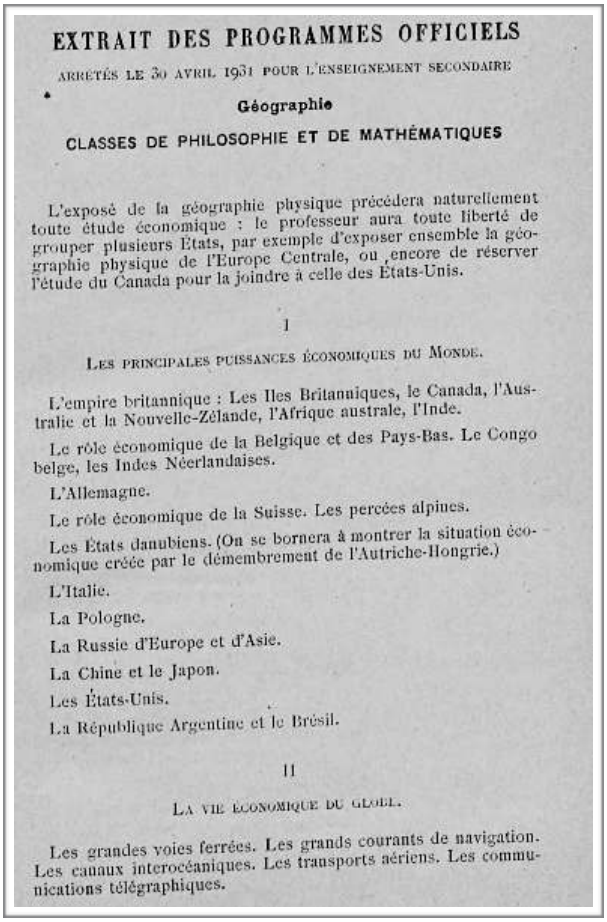
Fontes: BRASIL (1931); MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO (1935)

A análise do quadro 6 nos permite inferir que as maiores divergências entre os curriculistas de 1931 e 1935 começam a aparecer mais nitidamente a partir dos conteúdos previstos para os últimos anos da escolarização secundária. Para a 4ª série secundária, o texto curricular de 1931 se organiza em dois momentos. O primeiro é a chamada "Geografia dos principais países", tipologia de conteúdos também herdada da tradição escolar da geografia francesa (figura 1), cujo critério de regionalização é o poderio econômico e geopolítico que conferia a alguns países a condição de potência no contexto capitalista do início do século XX.

Em nosso entendimento, esta seleção reflete uma releitura brasileira do currículo escolar francês para o ensino secundário, em que a geografia fazia-se presente nos *cursos*

*de filosofia e matemática,* último ciclo da educação secundária francesa naquele tempo, com um programa dedicado às características geográficas das principais potências econômicas do mundo à época. Nesse campo, verificamos enormes semelhanças entre os encadeamentos curriculares que orientam, por um lado, a geografia escolar francesa que prevê, nos textos curriculares de 1925[11] e 1931, as lições sobre as "Principais potências econômicas do mundo" e, por outro lado, as recomendações da Reforma Francisco Campos para a 4ª série secundária, no tocante à "Geografia dos Principais Países" (figura 1 e quadros 6 e 7).

**Figura 1 – Currículo escolar francês de 1931 para a Geografia, componente curricular dos cursos secundários de Filosofia e Matemática**



EXTRAIT DES PROGRAMMES OFFICIELS

ARRÊTÉS LE 30 AVRIL 1931 POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Géographie

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

L'exposé de la géographie physique précédera naturellement toute étude économique : le professeur aura toute liberté de grouper plusieurs États, par exemple d'exposer ensemble la géographie physique de l'Europe Centrale, ou encore de réserver l'étude du Canada pour la joindre à celle des États-Unis.

I

LES PRINCIPALES PUISSANCES ÉCONOMIQUES DU MONDE.

L'empire britannique : Les Iles Britanniques, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, l'Afrique australe, l'Inde.

Le rôle économique de la Belgique et des Pays-Bas. Le Congo belge, les Indes Néerlandaises.

L'Allemagne.

Le rôle économique de la Suisse. Les percées alpines.

Les États danubiens. (On se bornera à montrer la situation économique créée par le démembrement de l'Autriche-Hongrie.)

L'Italie.

La Pologne.

La Russie d'Europe et d'Asie.

La Chine et le Japon.

Les États-Unis.

La République Argentine et le Brésil.

II

LA VIE ÉCONOMIQUE DU GLOBE.

Les grandes voies ferrées. Les grands courants de navigation. Les canaux interocéaniques. Les transports aériens. Les communications télégraphiques.

Fonte: GALLOUÈDEC e MAURETTE (1931).

[11] Embora a figura 1 tome por referência o currículo escolar francês de 30 de abril de 1931, verificamos edições datadas a partir de 1925 (sob o signo da reforma de 3 de junho de 1925 do sistema educacional francês) para o manual didático "Les principales puissances et la vie économique du monde", escrito por Louis Gallouèdec e Fernand Maurette. Não há mudanças entre os dois textos curriculares para esta etapa escolar, tampouco para os conteúdos previstos. Desse modo, pensamos ser possível afirmar que o texto curricular da Reforma Francisco Campos no Brasil (1931) baseia sua "Geografia dos Principais Países" nessa tradição pedagógica precedente, em vigor na França já a partir da década de 1920.

No tocante à Geografia Regional do Brasil, reconhecemos a centralidade do conceito de região natural como critério de cientificidade e de conhecimento escolar para a abordagem regional no currículo de 1931. Explicitamente, aqui reside outro indício da presença de Delgado de Carvalho na elaboração desse texto, visto que o autor é abertamente defensor da região natural como método de ensino que deveria pautar a abordagem da orientação moderna da Geografia Escolar, tal como demonstra a obra "Methodologia do Ensino Geographico" de 1925.

Outra questão importante a ser mencionada é que, em meio às mudanças curriculares previstas para o ensino de geografia no contexto da Reforma Francisco Campos, algumas permanências ainda se materializam. Inicialmente, a orientação moderna da geografia escolar se vincula aos critérios metodológicos da região natural, rejeitando a divisão por estados[12] e, portanto, se contrapõe aos princípios da orientação clássica de ensino geográfico no Brasil, quase sempre organizada por esta divisão para a explicação dos fenômenos geográficos.

Embora os autores do currículo de 1931 tenham levado a cabo os princípios da região natural como método para o ensino da geografia, identificamos, concordando com Goodson (1990, 1997), um ponto de negociação entre estas duas tradições pedagógicas no momento em que o texto da Reforma Francisco Campos assume que "em cada região natural, serão estudadas, por Estado, exclusivamente as feições políticas, formação histórica, população, cidades" (BRASIL, 1931, quadro 6), demonstrando práticas pedagógicas clássicas da geografia não totalmente abandonadas e introjetadas numa discussão de método e propostas curriculares que se autodenominavam "novas", "modernas".

No campo dos critérios de regionalização residem, a nosso ver, as maiores divergências entre as comunidades acadêmicas paulista e carioca. O corpo discursivo dos textos curriculares de 1931 e 1935 são registros documentais da Geografia Escolar que revelam as dissidências da comunidade geográfica paulista quanto à aplicação do conceito de região natural para o Brasil, de tal modo que um exercício analítico é inicialmente possível: a omissão desse conceito na proposta curricular de 1935 e nos manuais didáticos de Aroldo de Azevedo[13].

---

[12] "Entre nós a divisão por Estados, para o ensino de geographia, tem sido o maior obstáculo ao progresso da sciencia geographica no domínio didactico. Os Estados, por seus limites baseados sobre as tradições, sobre a história e o direito, vêm destruir a harmonia dos phenomenos causados pela natureza" (CARVALHO, 1925, p. 84).

[13] Não se verifica nos manuais didáticos escritos por Aroldo de Azevedo qualquer menção do autor ao conceito de *região natural*, embora ele adote as propostas oficiais de regionalização do IBGE criadas pelo professor Delgado de Carvalho a partir dos critérios de cientificidade atribuídos a esse conceito. Assim, este movimento pode ser puramente normativo para a produção dos manuais didáticos com base em dados oficiais, embora a dissidência continue existindo no âmbito das discussões acadêmicas, tal como mostra Lira (2017).

Em texto recente, Lira (2017) trata dos embates entre as Escolas Paulista e Carioca de Geografia em torno do critério de regionalização do território que tomava por princípio os pressupostos da região natural, tal qual defendia Delgado de Carvalho em seus manuais. Para a autora, a Escola Paulista, comandada por Pierre Monbeig e pelos princípios da Geografia Francesa, "mesmo profundamente naturalista, não concebe a ideia de uma região natural estável" (LIRA, 2017. p. 176).

Para a proposição francesa capitaneada no Brasil por Pierre Monbeig, o elemento chave da regionalização era o "princípio geohistórico que, em meados do século XX, posicionara os fatores econômicos no mais alto patamar de poder de transformação dos espaços" (LIRA, 2017, p. 175). Aroldo de Azevedo (formado na Universidade de São Paulo e atuando como professor da instituição) e Maria da Conceição Vicente de Carvalho (orientanda de Pierre Monbeig e autora da primeira tese de doutorado defendida na geografia brasileira, em 1944) se aliam à abordagem regional de Monbeig. Por um lado, Aroldo de Azevedo não assume o conceito de região natural como critério metodológico de suas produções didáticas. De modo semelhante, vimos no quadro 5 que o conceito de região natural e seus critérios de regionalização não são assumidos pela proposta curricular de 1935.

Para os paulistas, era mais importante apresentar a Geografia como campo científico já existente fora da tradição escolar. Assim, eram tarefas introdutórias do programa para a quarta série secundária a apresentação do objeto, história, conceitos de base e as subdivisões da Geografia como ciência. Este esforço se desmembra em dois momentos, que dão sequência ao programa. O primeiro trata da retomada das noções elementares trabalhadas na primeira série a partir de aportes conceituais e raciocínios mais complexos (eras geológicas, tectônica, pressão atmosférica, Estados Nacionais e política internacional contemporânea etc.). O segundo momento trata da Geografia Humana como domínio científico da geografia, de maneira que a maior particularidade da proposta paulista ali aparece: a ideia dos gêneros de vida e a relação homem-meio como método de ensino e organização da geografia humana sistematizada como conhecimento escolar.

**Quadro 7 – Organização dos conteúdos previstos para a 5ª série secundária em ambas as propostas curriculares**

| Reforma Francisco Campos (1931) | Proposta paulista de currículo (1935) |
|---|---|
| **Quinta Série (2 horas)**<br>*GEOGRAFIA FÍSICA*<br>I. Elementos de cosmografia.<br>O sistema solar. Lei de Kepler, de Newton e de Bode. Planetas. Cometas. A Terra. Coordenadas Geográficas. Movimentos A Lua. Eclipses. Marés.<br>Calendário. Cartas Terrestres. Escala.<br>II. Meteorologia e Climas.<br>Atmosfera: composição; altura. A pressão atmosférica e os ventos.<br>A temperatura do ar: distribuição; médias térmicas; oscilações e extremos.<br>A humidade e as precipitações. Regimens pluviométricos. A chuva.<br>Os climas da Terra: classificação dos principais tipos. Climas do Brasil.<br>III. O Elemento Sólido.<br>A crosta terrestre, sua composição. O relevo do solo; feições principais. Erosão e tectônica.<br>A Erosão fluvial e seu ciclo. A formação dos vales. Tipos de planícies e de planaltos. Influência das rochas sobre a topografia.<br>Estruturas características: dobramentos, falhas e fraturas. Relevo vulcânico. Distribuição e classificação dos vulcões. Relevo glaciário. Relevo desértico.<br>O Litoral: tipos de costas. Os recifes.<br>IV. O Elemento líquido.<br>Os oceanos e mares. Relevo submarino. Água do mar: salinidade e temperatura. Vagas, correntes, ressacas.<br>Os lagos: formação e evolução das massas lacustres. | **Quinta Série**<br>*GEOGRAFIA DOS PRINCIPAES PAÍSES:*<br>Estudo especial de cada uma das seguintes potencias, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou econômica que mais lhe caracterizam a vida internacional: Império Britanico (ilhas Britanicas, Canadá, União Sul-Africana, India, Austrália e Nova Zelândia), França e colônias (África do Norte e Indo-China), Belgica e Holanda, Suissa, Alemanha, países da Europa Central, Italia, Portugal, U.R.S.S., Japão, China, Estados-Unidos, Argentina, e o Brasil perante as principaes potencias. |

Fontes: BRASIL (1931); MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO (1935)

Os programas para a quinta série são os que mais demonstram distanciamentos entre as duas visões de currículo. Para o texto de 1931, são explorados de maneira mais enfática e conceitualmente mais complexa os temas de Geografia Física, demonstrando que nesta seleção curricular de conhecimentos, a Geografia Física é largamente assumida como critério de cientificidade para a ciência geográfica, assim como para a validação de conhecimento socialmente legítimo a ser escolarizado. Nesse sentido, percebe-se um franco domínio das temáticas físico-naturais não só por meio da integralidade dos conteúdos previstos para a 1ª e 5ª séries, mas também na 2ª série (geografia física do Brasil) e 4ª série (aspectos físicos das regiões naturais brasileiras).

Já a proposta paulista de 1935 trabalha com a "Geografia dos principais países" na 5ª série, por entender que esta deve ser a fase da escolarização em que a cultura geral deva estar mais presente na formação escolar do indivíduo. Para seus autores, o estudo das potências mundiais oferece ao aluno um panorama sobre as grandes questões econômicas e geopolíticas, assim como discute a situação do Brasil nesse cenário (observar quadro 2). Para além da seleção de conteúdos que, como vimos, é amplamente

filiada à geografia escolar francesa, o texto curricular de 1935 prevê a "geografia dos principais países" para a última etapa da escolarização secundária e, com isso, se alinha à tradição escolar francesa que também previa esta seleção de conteúdos para a geografia do último ano escolar do curso secundário.

## III. Recomendações à prática escolar

A terceira e última seção de análise dos textos curriculares de 1931 e 1935 diz respeito às recomendações à prática escolar em geografia. Para os modernizadores do ensino da geografia responsáveis pela produção dessas propostas curriculares, era tarefa essencial da disciplina desenvolver habilidades e conhecimentos de natureza geográfica a partir do método dedutivo-indutivo, que parte do concreto e do fato imediatamente observável. Vale ainda destacar a preponderante influência dos princípios pedagógicos escolanovistas que orbitavam em torno de significantes como "prática", "experiência direta" e "vivência" do aluno como fundamentais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de aprendizagem.

No campo da geografia escolar moderna, os sentidos da prática escolar estavam em disputa entre os curriculistas de 1931 e 1935. Para os cariocas, eram duas as tarefas mais importantes: (1) fixar a abordagem regional como método, segundo os preceitos da região natural, e (2) associar o ensino prático da geografia às temáticas e princípios da geografia física. Assim, as práticas da geografia previstas no texto curricular de 1931 para a 1ª e 2ª série secundárias (ver quadros 3 e 4) basicamente filiam-se à organização programática da obra "Práticas de Geographia" (1930) de Fernando Antônio Raja Gabaglia[14], "notadamente um livro para o ensino de Geografia Física" (Silva, 2012, p. 292).

> Em suma, o discurso de natureza foi, nesse momento, revestido pelos elementos constituintes dos princípios pedagógicos escolanovistas para fixar específicos sentidos de geografia escolar, que, em si, buscavam conferir a esta disciplina o caráter de cientificidade que pautou o debate da intelectualidade geográfica nos anos 1930. Afinar um discurso cientifico para o ensino da geografia no Brasil significava, para esses autores, posicionar esta disciplina no campo teórico-metodológico das ciências naturais, de modo que desenvolver a experiência e a prática associava-se, portanto, à valorização da geografia física e de seus procedimentos de investigação no currículo e nos materiais didáticos (CABRAL, 2018, p. 143-144).

Já no texto curricular paulista, as práticas de geografia estão previstas somente para a quarta série secundária (ver quadro 2), de modo que a cartografia, a geografia humana

[14] A nosso ver, esse é mais um indício da autoria carioca do texto curricular de 1931.

e a excursão geográfica (trabalho em campo) assumem um papel central. A leitura de cartas topográficas, o reconhecimento no mapa de fenômenos físicos e humanos, assim como a interpretação de informações estatísticas para a construção de gráficos e compreensão dos fenômenos são algumas das questões levantadas. Para os autores, a prática em geografia deveria ser ministrada somente a partir da 4ª série, em vista da maior capacidade de abstração e trabalho intelectual nessa fase da escolarização, "uma vez que os alunos das classes inferiores não têm, em geral, capacidade de atenção e de observação para praticá-las de modo útil" (MONBEIG, AZEVEDO E CARVALHO, 2003, p. 110-111).

Para um conhecimento prático em geografia que fosse significativo, a proposta curricular paulista assume o caráter geohistórico do espaço como um de seus pontos de partida, elemento este que a diferencia sensivelmente dos escritos curriculares de 1931. A Geografia Humana e Econômica de cunho prático ("habitats" na perspectiva dos gêneros de vida e a economia como fator de transformação dos espaços), aliadas ao domínio da linguagem cartográfica (leitura e interpretação de mapas, orientação), são os elementos mais explorados pela proposta curricular paulista de 1935.

## Considerações Finais

Neste texto, partimos do pressuposto de que o currículo da geografia é a primeira arena de disputas em torno da constituição de um campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil para analisar o cenário de controvérsias, no contexto da década de 1930, entre duas comunidades científicas da Geografia, a paulista e a carioca, em relação ao currículo da Geografia Escolar concebido no seio das reformas educacionais que caracterizaram os primeiros anos do governo Vargas.

Através de uma reflexão despertada pelas duas bases documentais que sustentam este texto, buscamos nos amparar em dois campos teóricos clássicos presentes na área da Educação: a *análise do discurso* e a *análise de conteúdo* para a interpretação de materiais escritos. Em termos de método, nos filiamos aos pressupostos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e à perspectiva goodsoniana de análise sobre a história escolar e acadêmica das disciplinas. Estes dois autores nos ajudam a estabelecer o cenário de controvérsias entre os grupos políticos atuantes sobre o currículo da Geografia Escolar, visto como um difusor considerável da visão de pensamento científico de um grupo político que busque legitimar socialmente seus princípios.

De outro lado, destrinchamos nosso objeto empírico através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Nesta fase do texto, identificamos, a partir das superfícies textuais, quais as ideias que os autores defendem por meio da seleção de determinados conteúdos escolares em detrimento de outros, assim como o núcleo básico das ideias defendidas por cada proposta curricular em cada série. Sustentamos, desse modo, que dois sentidos diferentes de geografia escolar estavam em disputas, num movimento que é contemporâneo ao processo de institucionalização da Geografia como ciência no Brasil.

A partir dessas análises, mostramos que o movimento renovador do ensino da Geografia é, em si próprio, diverso e repleto de tensionamentos entre diferentes grupos políticos atuantes também sobre a formação da geografia acadêmica brasileira, sinalizando o contrário de perspectivas que o encaram como uno e coeso. Assim, concluímos que a política curricular da geografia escolar moderna é um marco historiográfico de controvérsias entre as comunidades científicas da geografia que disputavam não só sentidos de conhecimento a ser ensinado no contexto reformista do período Vargas, mas também o lugar hegemônico (provisório, conforme Laclau) no processo de institucionalização da Geografia acadêmica brasileira.

## Referências Bibliográficas


- **Documentos**

BRASIL. Decreto de Lei 18.890, de 18 de abril de 1931, que expede os programas, as orientações pedagógicas e a carga horária do curso fundamental do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, 31 jul. 1931, p. 12411-12412, Seção 2, parte 3. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2029952/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-07-1931. Acesso em 07/07/2020.

- **Referências bibliográficas**

AB'SABER, Aziz Nacib. Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo. **Revista Estudos Avançados**, n. 8(22), 1994, p. 221-232.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois Momentos na História Da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011

ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine; CASTROGIOVANNI, Antônio C., GOULART, Lígia B., KAERCHER, Nestor A.; MARTINS, Rosa Elisabete M. W. (orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ANGELO, Maria Deusia L.; ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Autores de livros didáticos regionais de Geografia (1870-1910): elementos históricos e educacionais para

uma espacialização do fenômeno. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 88-112, jul./dez., 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CABRAL, Thiago Manhães. As temáticas físico-naturais e a geografia escolar moderna: grupos políticos, demandas e lutas pela significação curricular na Era Vargas (1930-1945). **Revista da ANPEGE**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 123-157, ago. 2019. ISSN 1679-768X. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/8992>. Acesso em: 07 jul. 2020. doi:https://doi.org/10.5418/RA2018.1425.0005.

CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico:** introdução aos estudos de Geografia Moderna. Petrópolis, Typografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

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

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico:** a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 – 1942. Dissertação de mestrado - FFLCH – USP. São Paulo: USP, 1994.

GABAGLIA, Fernando A. Raja. **Práticas de Geographia, para uso no colégio Pedro II e no ensino secundário e normal.** 2a ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

GALLOUÈDEC, Louis ; MAURETTE, Fernand. **Les principales puissances et la vie économique du monde**. Paris : Hachette, 1931.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica*:* padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

GOODSON, Ivor**. A construção social do currículo**. Porto, Portugal: EDUCA – Currículo, 1ª ed., 1997.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LENCIONI, Sandra. Aroldo de Azevedo: Um Geógrafo da Universidade de São Paulo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 92, 2012.

LIRA, Larissa Alves de. A controvérsia da regionalização do Brasil de 1941: Pierre Monbeig e os geógrafos do Conselho Nacional de Geografia. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 169-185 jul./dez. 2017.

MAIA, Eduardo José P. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2a ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo de; CARVALHO, Maria da Conceição. V. O ensino secundário da geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 79, p. 107-113, 2003. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/823. Acesso em 07/07/2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas – SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e a Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro** (1905-1941). Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Unesp, 2019. 227f.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna.** 3a ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro.** (Dissertação – Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. 298f.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SCABELLO, Andrea Lourdes M. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho:** imagem como recurso didáticos. Um estudo de caso – Geografia do Brasil (1913). Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia:** história do pensamento do ensino de Geografia no Brasil (1814-1930). Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 414f.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação (mestrado em Geografia). 1988. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

**Agradecimentos**

Agradecemos a **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)** pelo apoio financeiro e institucional para a produção deste texto. Processos nº **2018/08542-0** (Bolsa DD no país) e **2019/04313-0** (Bolsa de Estágio e Pesquisa no Exterior - BEPE).

Recebido em 13 de agosto de 2020.

Aceito para publicação em 01 de outubro de 2020.