

A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO DA COLONIZAÇÃO À PRIMEIRA REPÚBLICA

Área Temática: Teoria, história e metodologia da Geografia

Naiemer Ribeiro de Carvalho

UFMG

naiemer@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho pretende analisar o caso da disciplina de geografia no Brasil. Buscarei compreender o percurso de institucionalização e de consolidação da geografia como uma disciplina escolar, buscando entender o processo pelo qual a Geografia se consolida enquanto ciência, através de sua sistematização fortemente influenciada pelos pressupostos positivistas, e enquanto disciplina escolar, processo ligado ao anterior, mas independente do mesmo. A principal relação a ser pesquisada refere-se à relação entre o Estado, a geografia e a escola, numa perspectiva sócio-histórica. A concepção de disciplina escolar é a base da fundamentação teórica do pesquisador. Por ser um termo aparentemente “neutro”, vago, torna-se importante a reflexão sobre suas origens na história da educação. As principais divergências na concepção de disciplina escolar ocorrem principalmente a partir da década de 80. Segundo Bittencourt (2003), o pesquisador deve entender a disciplina escolar como uma produção coletiva das instituições de ensino. Desta forma, a pedagogia não pode ser entendida como uma produção de métodos de transposição didática. A escola deve ser entendida como o lugar privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que dependente das interferências externas. No período colonial eram os jesuítas quem basicamente cuidavam da educação no Brasil. No entanto, não eram os únicos, pois outras ordens religiosas, bispados, o governo real, confrarias e sociedades literárias, além do autodidatismo, também marcaram presença. No Brasil, a geografia entra para os currículos enquanto disciplina escolar somente no século XIX, devido às transformações que ocorreram no Brasil após a Independência em 1822, e também às mudanças e correntes de pensamento que influenciaram o mundo inteiro. O Brasil, assim como outras colônias, possuiu um contexto diferenciado de formação do Estado-Nação. A Independência de Portugal constituiu-se no início do processo de formação da identidade nacional, anteriormente referenciada ao Império português, e de constituição do Estado, processo que culminará com a instauração da República em 1889. O período de consolidação do Estado e da nação no Brasil coincide com o período de sistematização da geografia enquanto ciência e sua consolidação enquanto disciplina escolar. Tal coincidência não se trata de um acaso, mas ao contrário, está relacionada com uma série de transformações profundas ocorridas na sociedade que impulsionaram estes acontecimentos não só no Brasil, como no mundo.

Palavras-chave: Geografia escolar, livro didático, Primeira República, Brasil.

Introdução

Atualmente no Brasil muito tem se discutido sobre a permanência e/ou inclusão de algumas disciplinas escolares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou ainda, nos currículos das esferas estaduais ou municipais. O caso da inclusão da sociologia e da filosofia é um exemplo esta situação¹. Vivemos este dilema com a possibilidade de

¹ BITTENCOURT, 2003, p. 9.

exclusão da geografia do currículo do Ensino Fundamental e principalmente do Médio em alguns estados brasileiros, como Minas Gerais e São Paulo.

Tais situações suscitam alguns pontos de reflexão sobre o tema das disciplinas escolares. Primeiramente, é necessário pensar qual foi o contexto de inserção de determinada disciplina escolar, ou seja, quais eram os objetivos subjacentes à sua presença na escolarização. Sobre este ponto ainda podemos nos questionar o que torna um saber não-escolar em um saber escolar e se existem saberes originados na escola. Em segundo lugar, é necessário entender os processos e conflitos pelos quais passaram as disciplinas escolares, os agentes e sujeitos determinantes para sua permanência. E finalmente, o que tornaria uma disciplina desnecessária a ponto de ser excluída do currículo ou considerada “obsoleta”, “anacrônica”.

Obviamente responder às questões acima esboçadas demanda a percepção de uma série de nuances que estão relacionadas com as correntes filosóficas e pedagógicas predominantes em determinado período; às visões de mundo e ideologias; à relação entre o Estado e a educação formal; e às questões presentes no interior das escolas, como por exemplo, envolvendo os profissionais da educação, diretores e outros; e às relações escola/lugar, escola/sociedade.

Este trabalho pretende analisar o caso da disciplina escolar de geografia² no Brasil através de seu percurso de institucionalização e de consolidação nos currículos, reformas e livros didáticos. A principal relação a ser pesquisada refere-se à relação entre o Estado, a geografia e a escola, numa perspectiva sócio-histórica.

1. Estudo e pesquisa em História das disciplinas escolares:

O tema disciplinas escolares possui um interesse recente na e para a história da educação. O aprofundamento nesse tema também não poderia ter tão longa data, já que a própria existência das disciplinas escolares é datada de meados do século XIX³.

Ao final dos anos 60 e no decorrer dos anos 70 do século passado, começaram a surgir pesquisas sobre as disciplinas escolares, relacionadas às transformações que ocorriam no campo das ciências humanas, ampliando e diversificando os temas e os métodos de pesquisa. Além dessas mudanças no campo científico, também ocorreram reformulações curriculares para a educação básica, aumentando ainda mais o interesse nos objetivos de permanência ou de surgimento de disciplinas científicas.

A partir de então, a história da educação visou maior interação com outros campos das ciências humanas, como a historiografia, antropologia, sociologia e outros. As novas análises passaram a observar a escola e a escolarização, partindo de outros ângulos e possibilidades até então pouco exploradas, como o cotidiano da vida escolar e a pluralidade de sujeitos sociais envolvidos e interrelacionando-se nesse espaço. As pesquisas sobre as disciplinas escolares desenvolveram-se principalmente na França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá e Brasil (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Segundo Bittencourt, David Hamilton é considerado precursor da linha de pesquisa em história da educação, pois analisa “o conjunto de agentes constituintes do saber escolar (professores, alunos e comunidade)” e, nesse processo, as disciplinas escolares (*apud* BITTENCOURT, 2003, p. 13). Ao invés de pautar as estruturas e os processos gerais da sociedade, como faziam as interpretações estruturais e socioeconômicas, esse autor valorizou a escola como ponto inicial e introduziu a ideia de uma cultura escolar através da abordagem sociocultural.

² A escolha da disciplina de Geografia relaciona-se projeto de pesquisa desenvolvida no mestrado pela autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências – IGC/UFMG. Ver: CARVALHO, 2012.

³ A origem do termo e das disciplinas escolares será tratada adiante.

Outros pesquisadores também se destacaram com pesquisas na área, como Ivor Goodson. Inicialmente, ele analisou articulações entre a história do currículo e a das disciplinas escolares, através das relações entre as determinações do nível macro do sistema educacional com o micronível, as matérias escolares. Além disso, também pesquisou a relação dos profissionais envolvidos nos conflitos e disputas existentes no decorrer da história da disciplina.

Yves Chevallard introduziu a ideia polêmica, mas duradoura da “transposição didática”, submetendo a disciplina escolar à disciplina acadêmica. André Chervel (1990) iniciou suas pesquisas na década 70 do século XX, analisando a história do Francês como disciplina escolar, e também, passou a acompanhar a história dos currículos. Michael Apple (1982) abordou a questão através da ideologia, buscando identificar os beneficiados, os conflitos de classe e outros, existentes na seleção de conteúdos para compor currículos.

No Brasil, o principal objetivo dos estudos iniciais era:

Identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades do processo de escolarização (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Os questionamentos ocorreram devido às reformulações curriculares ocorridas durante a ditadura militar, de caráter notadamente ideológico. Também os professores passaram a indagar o porquê do seu ofício e de seus conteúdos específicos, especialmente na década de 80 do século XX, período importante do processo da redemocratização brasileira.

Devido às reformulações, questionou-se a permanência de disciplinas como “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política do Brasil”, e mais ainda, inquiriram-se também os conteúdos ideológicos implícitos em disciplinas tradicionais como a Geografia e a História.

Outras questões que emergiram relacionam-se à marginalização e exclusão do processo de escolarização, culminando na universalização do acesso à escola no Brasil.

1.1 A importância da concepção de disciplina escolar.

A concepção de disciplina escolar é a base da fundamentação teórica do pesquisador. Por ser um termo aparentemente “neutro”, vago, torna-se importante a reflexão sobre suas origens na história da educação. Além disso, outros termos, como matéria escolar, ou mesmo conteúdos de ensino procedem. Qual seria então a melhor denominação? O que diferenciaria e retiraria a aparente neutralidade desses termos?

As principais divergências na concepção de disciplina escolar ocorrem em destaque a partir da década de 80 do século XX. É Andre Chervel (1990) quem inicia a discussão sobre o tema e afirma ser recente a expressão disciplina escolar, sendo datada do fim do século XIX, quando é banalizada, culminado com a perda de parte de seu sentido original após a Primeira Guerra Mundial:

Na realidade, essa nova aceção da palavra é trazida por uma larga corrente do pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, [...]. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate. [...] Num primeiro momento, ela passa do geral ao particular, e passa a significar “uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”. (CHERVEL, 1990, p. 179)

Dessa forma, a disciplina aparece na história como uma possibilidade de disciplinar o espírito, da mesma forma como se disciplinava o corpo e a moral.

Para outros pensadores, a questão que se coloca ultrapassa a origem da expressão, e concentra-se nos níveis de ensino em que se aplica. É o caso de Jean-Claude Forquin, que segundo Bittencourt (2003), o termo disciplina seria mais apropriado para os níveis superiores da educação, e o termo matéria seria mais “neutro”, mais “escolar” e “primário”, mais adequado para a escola. Ivor Goodson acompanha Forquin nessa diferenciação: disciplina é acadêmica e matéria é escolar.

No entanto, é de Yves Chevallard a concepção mais polêmica, que consolida uma hierarquização das disciplinas escolares e das disciplinas científicas: a de *transposição didática*. A didática seria o campo do conhecimento responsável por aproximar o saber científico e o saber ensinado na escola, uma espécie de “tradução”. Um de seus principais críticos foi Chervel (1995). Mesmo assim possuiu, e ainda hoje possui bastante aceitação, por aparentemente legitimar o saber ensinado nas escolas através de sua relação de dependência com o saber científico.

Para Chervel (1995), as disciplinas escolares seriam entidades epistemológicas relativamente autônomas, dotadas de uma constituição separada, embora não completamente em alguns casos, do saber científico. O saber produzido no interior de uma *cultura escolar* sofre a influência de agentes externos e internos. A escola é o lugar de produção de um saber próprio. Assim, seus conteúdos e métodos não podem ser entendidos separadamente.

Para entender o que corresponde à autonomia das disciplinas escolares de suas ciências de referência faz-se necessário entender como elas se originaram. No caso da geografia e da história, por exemplo, há um intercâmbio de legitimações entre as disciplinas e as ciências de referência. Embora em alguns casos, exista uma desconsideração de seus conhecimentos e saberes não científicos produzidos anteriormente à sua institucionalização.

Para Chervel (1990, p. 187), o percurso de origem de uma disciplina deve iniciar-se pelo reconhecimento de seus objetivos e de suas finalidades para, assim, entender suas singularidades e também as semelhanças entre diferentes disciplinas e como se integram a currículos já legitimados.

Bittencourt (2003) ressalta que os conteúdos explícitos, os objetivos e os saberes ideologicamente identificáveis são os temas mais pesquisados, principalmente nas disciplinas “humanas”. Isso ocorre devido aos acontecimentos da história recente, mundial e nacional, mas há também um interesse crescente nos conteúdos pedagógicos como exercícios e atividades de aprendizagem. Nessa linha, as fontes mais utilizadas são: os programas curriculares e os livros didáticos, ao lado de obras da ciência como referência.

Após a segunda Guerra Mundial, os fenômenos relacionados com o nazismo e, posteriormente, com as preocupações ideológicas da Guerra Fria, fizeram dos livros didáticos, alvo de preocupações de governos. Foram criados institutos e grupos de pesquisa para examinarem os seus conteúdos explícitos e implícitos, como é o caso do Instituto Georg Eckert (1975), na Alemanha, cuja finalidade é entender a intersecção entre política e ciência nos manuais escolares de vários países.

2. A escola e a geografia no Brasil – da Colônia à Primeira República

No período colonial, basicamente, eram os jesuítas quem cuidavam da educação no Brasil. No entanto, não eram os únicos, pois outras ordens religiosas, bispos, o

governo real, confrarias e sociedades literárias, além do autodidatismo, também marcaram presença (VEIGA, 2007, p. 64).

Nesse período, a geografia não se configurava como disciplina, ela era um saber produzido em função do Estado e da ocupação do território, muitas vezes pelos próprios jesuítas. Rocha (2000, p. 130) pontua que, quando o conhecimento geográfico era tratado nas salas de aula, era apenas enquanto um assunto subjacente às aulas de gramática, numa prática conhecida como *eruditio*.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia ou de Corographia eram diversos: relatos de viagem, curiosidades, relatórios estatísticos sobre países, astronomia, dentre outros. Esses conteúdos eram ensinados sob a forma didática de memorização em extensas listas de nomenclatura. Essa pulverização refletia o estado em que se encontrava a Geografia até o início do século XIX (MORAES, 1994, p. 34).

A educação, ao final do período colonial, passa a ser organizada e normatizada pelo Estado, ou seja, pela monarquia portuguesa. Segundo Veiga (2007), em 1759 é promulgado um alvará régio, parte da reforma pombalina, na qual são iniciadas as reformas: primeiramente com a expulsão da Companhia de Jesus; em segundo lugar, a proposição de uma nova organização dos estudos de inspiração iluminista, em gramática latina, grego e retórica; por último, centralizando as indicações e as proibições de compêndios no Estado e, também, a autorização de ensino para os professores. Esse novo método de ensino priorizava as “letras humanas”, consideradas pelos iluministas “base de todas as ciências” (VEIGA, 2007, p. 135), e os mestres que não o seguissem, eram punidos. Nesse sentido, esta reforma não considerava ainda a geografia como um conteúdo escolar.

O vínculo com o processo de construção da nação, no entanto, só se daria após a Independência:

Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil – ou seja, era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado. Acima de tudo, no entanto, caberia à educação desfazer os valores miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população, ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes. (VEIGA, 2007, p. 131)

No período imperial, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, representou um primeiro esforço no sentido da acumulação e sistematização de dados e informações sobre o território brasileiro. O objetivo era consolidar e estabilizar o controle do território pelo Império para melhor administrá-lo. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, instituiu-se a geografia enquanto uma disciplina escolar. Além disso, como mencionado em outras passagens, esse Colégio tornou-se referência e parâmetro de currículo para o ensino em todo o país. A educação, uma necessidade para desenvolvimento da nação e também da “civilização”, passa a ser controlada pelo Estado, que deveria ser seu principal agente catalisador.

Para o aperfeiçoamento do indivíduo e dessa forma, da nação, a escola era o meio ideal e imprescindível já que permitia o acesso à cultura letrada, à ciência, à literatura e a outros conhecimentos que estavam fervilhando naquele momento. As bases para a constituição da escola eram iluministas e centravam-se no indivíduo, na razão e na sociedade.

Além disso, para a formação de uma comunidade imaginada⁴ de base territorial que é a nação, a escola também era o meio adequado para a realização de uma padronização e homogeneização da língua, dos costumes, e da constituição dessa identidade específica. Em vários momentos da história dos currículos no Brasil, a disseminação do patriotismo aparece como um objetivo explícito de disciplinas como a história e a geografia⁵. A educação era a iniciativa encontrada pelo Império para buscar resolver a questão do povo brasileiro:

No conjunto das variáveis políticas que integravam a complexa estrutura de manutenção do império brasileiro, foi central o problema da “associação política de todos os cidadãos”. Daí a elaboração da proposta de educação estatal. Em que pese ao enunciado que igualava a todos na condição genérica de “cidadãos”, havia uma clara distinção entre as elites político-econômicas e as classes populares. Uma das únicas propostas para o restante da população brasileira era a educação, instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional. Concretamente, isso traduzia uma unidade de interesses com vistas ao desenvolvimento econômico fundamentado no trabalho regular, na ordem e no cumprimento do dever. (VEIGA, 2007, p.147)

Excluídos da cidadania brasileira estavam, segundo o artigo 6º da Constituição de 1824 (*apud* VEIGA, 2007, p.148), somente os negros escravos. No entanto, a imagem de uma escola frequentada somente pela elite branca é desmistificada pela mesma autora. Segundo ela, a escola pública primária era frequentada pela população pobre, mestiça e negra, pois a elite branca nesse período privilegiava a educação doméstica:

Essa realidade sugere uma reflexão sobre o discurso das elites, que proclamavam que a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores da civilização. O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”, não afeita às normas sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar-comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação. Mas não foi elaborado um projeto nacional de educação, e os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais. (VEIGA, 2007, p.149)

Sem um projeto nacional de educação, a instrução pública ficou a cargo dos governos das províncias que não adotaram simultaneamente a obrigatoriedade e não criaram condições para a sua viabilização. As províncias de Minas Gerais e Mato Grosso estabeleceram o ensino público em 1830 e o estado do Rio de Janeiro, somente em 1850. As desculpas utilizadas pelos governos em seus relatórios para não adotarem a obrigatoriedade eram a infrequência ou a ausência dos alunos, a inaptidão dos mestres, mas alguns relatórios chegaram a registrar dúvidas sobre a capacidade de aprendizagem da população pobre e mestiça. Esse movimento era extremamente contraditório, pois o que se pretendia com a educação era inculcar os hábitos e costumes da civilização, mas ao mesmo tempo desconfiava-se da possibilidade de isso acontecer.

⁴ ANDERSON, 1989.

⁵ Como foi o caso da Reforma de Gustavo Capanema em 1942, e as reformas do período da Ditadura Militar.

Já o ensino secundário, embora se constituísse dos mesmos objetivos, possuía um panorama diferenciado. Desde 1834, este foi descentralizado e passou a ser de responsabilidade das províncias. Uma de suas principais características, desde então, era ser um ensino propedêutico, preparatório para o ensino superior⁶, por isso era fundamentalmente voltado para a educação da elite:

Entre nós, o secundário representava, igualmente, um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite identificada com o mundo branco europeu e o restante da população, composta por mestiços, negros e índios. Eram cursos reservados a alunos em condições econômicas favoráveis, conservando-se, sempre, como um curso pago. A aceitação tranquila pelos políticos brasileiros de um ensino elementar gratuito e, ao contrário, as dificuldades em estabelecer um ensino secundário grátis, fato que só ocorreu após 1945, comprova a natureza elitista do curso, criado para atender às classes dirigentes, além de ser um curso exclusivamente reservado aos jovens do sexo masculino. O ensino secundário feminino foi apenas objeto de eventuais propostas, limitando-se a ser exercido em poucas escolas confessionais ou particulares leigas. (BITTENCOURT, 2008, p. 49)

Nas províncias os currículos do secundário eram variados e a fundação do Colégio Pedro II em 1837, administrado pelo Governo Central, tentou centralizar e padronizar o ensino secundário, realizando as bancas de todo o país para a admissão no ensino superior, pois isso lhe daria a influência desejável em todo o ensino secundário do país. As disciplinas ofertadas contemplavam as várias áreas da ciência (matemática, história, geografia, religião, retórica, filosofia, literatura, física, química, botânica e outras), mas segundo Veiga (2007), “entre 1850 e 1882, apesar das reformas, a procura recaiu principalmente sobre os cursos de latim, grego e línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano)” (VEIGA, 2007, p. 187). A padronização do currículo do ensino secundário acabou por acarretar melhorias nas condições de ensino das províncias. Segundo Haidar (2008):

O ensino secundário provincial, embora enriquecido graças à ampliação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento dado às línguas modernas e à criação de cadeiras de geografia e história, antes praticamente inexistentes, limitava-se, entretanto, em pouquíssimas exceções, às disciplinas exigidas como preparatórios para ingresso nas Academias. (HAIDAR, 2008, p. 21)

Isso acabou por conferir ao secundário um caráter essencialmente propedêutico, pois apenas os alunos do Colégio Pedro II tinham direito ao ingresso nas Academias sem a necessidade de exame. Todos os outros candidatos do país deveriam fazer as provas elaboradas pelo governo central, levando à procura pela matrícula diretamente no Colégio ou o foco dos estudos na preparação para os exames.

A geografia era disciplina obrigatória em todos os tipos de exame, no entanto não era ofertada em todos os anos do ensino secundário. Dentre as diversas reformulações pelas quais passou o currículo do Colégio Pedro II, a geografia iniciou-se com presença em

⁶ “Os poucos cursos superiores eram da alçada administrativa do governo central e até 1879 só podiam ser frequentados por homens. O Brasil tinha, à época, duas faculdades de direito, duas de medicina, uma de farmácia e duas de engenharia, além das academias militares e algumas aulas avulsas de estudos superiores.” (VEIGA, 2007, p. 188)

apenas dois anos, mas terminou o Império presente em quatro, dos sete anos do secundário.⁷ Somente em meados do século XIX, é que passam a ensinar de forma específica e separadamente, a geografia e a história do Brasil.

Ao final do século XIX, começam a surgir novas propostas, condizentes com as mudanças e transformações políticas, econômicas e culturais em curso no mundo:

Diferentes modos de organizar as aulas e transmitir conteúdos caracterizavam as escolas elementares no período imperial: o individual, o simultâneo, o mútuo ou misto – todos fundamentados na memorização. Por volta da década de 1870, no entanto, passou a ser divulgado o método intuitivo e as “lições de coisas”. Também nessa época, no Rio de Janeiro, surgiram as “conferências pedagógicas”, com vistas à atualização dos professores, e houve um aumento da circulação de material impresso (cartilhas, livros e periódicos especializados em educação). (VEIGA, 2007, p.169)

É desse período, também, a divisão em séries por nível de conhecimento do aluno e a divisão das matérias escolares, incluindo nesse quadro, a geografia e a história do Brasil no ensino primário. O método intuitivo e as “lições de coisas”, cujo fundamento eram as teorias educativas de Rousseau e Pestalozzi, foram defendidos por personalidades importantes na época, como Rui Barbosa⁸. No entanto, muitas vezes, as “lições de coisas” foram entendidas como uma disciplina separada e não um método educativo.

A Proclamação da República, em 1889, inaugurou um período em que se iniciaram transformações significativas no país: políticas, com a instauração do regime republicano; sociais, com o crescimento da população; econômicas, com a ampliação da industrialização no país; e culturais, com a valorização da ciência e o desenvolvimento de novas técnicas. Na educação, algumas transformações ocorreram, mas o que se pode perceber é a permanência de um modelo. Apesar disso, percebe-se a consolidação da educação como principal vetor da ideologia e dos discursos nacionalistas. Nesse período também se instituiu o ensino laico e as reformas procuraram incorporar os debates educacionais e pedagógicos, iniciados desde 1870, principalmente os da Escola Nova⁹, e também em torno do aumento do acesso à escola pública e gratuita, e de sua obrigatoriedade.

As permanências relacionaram-se com a continuidade da autonomia estadual para os ensinos primário e secundário, a centralização do ensino superior no governo federal, e a manutenção de uma organização curricular enciclopédica, principalmente no ensino

⁷ Para o currículo detalhado do Colégio Pedro II, em todas as suas reformulações durante o Império, ver: HAIDAR, 2008 e ROCHA, 1994.

⁸ Rui Barbosa foi um personagem importante para a reforma da educação nesse período, seus pareceres sobre a Reforma promovida pelo ministro Leônicio de Carvalho em 1879, tornaram-se referência para os estudos nesse campo. Nesses pareceres, Rui fez um diagnóstico da educação no país após quase sete décadas de tentativas e negligências também, e sugeriu duas reformas, a do ensino primário e a do ensino secundário e superior, fundamentadas em concepções pedagógicas circulantes no exterior.

⁹ A escola Nova surge em meados do século XIX na Europa e rapidamente disseminou-se pelo mundo. Também chamada de “escola ativa” e “escola do trabalho” propunha uma nova relação entre a escolarização, a sociedade e o mundo do trabalho. Com isso recorreu ao que passou a se chamar miniaturização do mundo adulto nas práticas pedagógicas: “Na concepção dos escola-novistas, mudar o ser humano significava dotá-lo de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, sendo a escola o lugar primordial de favorecimento da formação do novo homem.” (VEIGA, 2007, p. 272). Apesar desses pontos positivos, valorizava a eugenia e os fatores hereditários como determinantes para a inserção do indivíduo na sociedade.

primário. Várias foram as reformas educacionais desse período, mas pouco foi mudado de fato em relação ao Império¹⁰.

Em 1890 foi criada a Secretaria de Estado dos negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, confiada a Benjamin Constant, que faleceu no ano seguinte; e a educação passou a ser administrada pelo Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior. A legislação estabelecida regulamentou a gratuidade e o ensino laico, mas não sua obrigatoriedade, nem mesmo para o ensino primário. Essa lei também determinou a construção de novas escolas e seu aparelhamento com bibliotecas e equipamentos pedagógicos.

No ensino secundário, o Colégio Pedro II passa a ser chamado de Gymnasio Nacional em 1890, mas manteve as características do ensino enciclopédico e propedêutico. Como o secundário também não era obrigatório, os exames finais, que permitiam a entrada no curso superior, poderiam ser prestados por estudantes que frequentavam as diversas instituições do país ou o ensino doméstico. Nessa data, o ensino era de sete anos, passando para cinco anos em 1915, e em 1925, o ensino secundário adquire a duração de seis anos seriados em duas modalidades: com cinco anos de estudo poder-se-ia prestar o vestibular e com seis, obtinha-se o título de bacharel. Ao tornar-se bacharel, o cidadão poderia ocupar cargos públicos sem a necessidade de concurso. A geografia era disciplina obrigatória em todos os tipos de exame.

Com a reforma de Benjamin Constant em 1891, a geografia passou a fazer parte do currículo do ensino secundário em todos os anos. Mas tal fato foi alterado nas outras reformas: na de Epitácio Pessoa em 1901, a geografia constava em quatro, dos seis anos; na de Rivadávia Corrêa, em três dos seis anos; na de Carlos Maximiliano, em dois dos cinco anos; e na de Rocha Vaz em 1925, em dois dos seis anos.

Essa diminuição da geografia nos currículos escolares é considerada por Rocha (1994), um indicativo de que a veiculação de uma ideologia nacional através da disciplina não seria seu principal objetivo. No entanto, não se trata de colocar o discurso nacionalista como o principal objetivo da disciplina. Como se pôde observar, existiam diversos discursos em embate no período, alguns dois quais absorvidos no discurso nacionalista e presentes na disciplina escolar. A quantidade de aulas dispensadas para esse conteúdo pode oferecer um indicativo de que, nesse momento, considerava-se importante, também, outros conteúdos, principalmente científicos, em uma tentativa de se adequar às transformações sociais pelas quais o país passava:

Parte dos dirigentes brasileiros estava atenta, na passagem do século, às necessidades culturais necessárias à construção do Estado nacional moderno. A educação escolar precisava de novos métodos e disciplinas escolares, tendo de enfrentar as exigências das denominadas ciências modernas - Física, Matemática, Química -, necessárias para aperfeiçoamento dos exércitos, para atender aos novos meios de comunicação e toda uma tecnologia para o aparelhamento material da nação. Havia necessidade de garantir uma unidade linguística, criando e aperfeiçoando a língua nacional. Era essencial garantir a difusão do vínculo nação-território, necessitando-se dos estudos de Geografia para o conhecimento do espaço físico do “país” e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do “continente que é o Brasil”. (BITTENCOURT, 2008, p. 32)

¹⁰ As reformas empreendidas foram: a de Benjamin Constant, em 1891; a de Epitácio Pessoa, em 1901; a de Rivadávia Corrêa, em 1911; a de Carlos Maximiliano, em 1915 e a última, foi a de Rocha Vaz, em 1925.

Apesar dessa contestação, Rocha (1994), ressalta que teria sido somente a partir da Reforma de Rocha Vaz em 1925, que a intenção deliberada de disseminação do sentimento patriótico teria sido declarada abertamente. Mas destacamos que, embora essa declaração tenha vindo em forma de lei apenas em 1925, o que podemos observar é que a ideologia e o discurso fazem parte de um longo processo social e histórico, necessitando que o tempo transcorra para que as ideias e os ideais envolvidos comecem a fazer parte do imaginário social de forma mais abrangente. O que se pretende ver aqui é justamente esse processo.

A educação, nesse período, era vista como um dos principais fatores necessários à reforma social para a adaptação aos novos tempos, à nova forma de organização do trabalho e à disseminação das ideologias, nacional, da civilização e do progresso, das teorias do branqueamento, do higienismo, dentre outras. Além da influência do método intuitivo, o positivismo também passa a fazer parte das teorias educacionais em voga:

Sob inspiração positivista, o francês Émile Durkheim publicou em 1903 *Educação e sociologia*, em que destacou a função da educação na transmissão de valores e condutas necessários à conformação dos indivíduos à sociedade. O papel da escola como vetor de socialização se estabeleceu como elemento primordial de efetivação da ordem social para diferentes nações na virada do século XIX para o XX. No Brasil não seria diferente, pelo que se observa nas primeiras reformas educacionais. (VEIGA, 2007, p. 278)

Nesse sentido, pode-se perceber que a ideologia e o discurso nacionalista criavam um laço afetivo entre os sujeitos, fazendo parte dessa socialização e da manutenção da ordem social proposta. Foi valorizado o ensino de língua portuguesa, história e geografia, com foco para o país. Cada uma dessas disciplinas cumpria uma função cívico-patriótica, como destacado por Gomes (2009).

O objetivo da educação deveria contemplar a formação dos “brasileiros”, ou seja, a criação de um sentimento nacional, e com isso, também a legitimação da cidadania republicana. José Veríssimo, importante intelectual do período, publicou o livro *A educação nacional* em 1890, no qual defendia essa posição. Segundo Gomes (2009):

Para Veríssimo, apesar de no Brasil existir um forte “caráter nacional”, advindo do cruzamento das três raças e da unidade de língua e religião já existentes, não se desenvolvera um “sentimento nacional”, isto é, um sentimento que unisse e identificasse os “brasileiros” como um povo, singular e distinto de outros povos. Justamente por isso, no Brasil, havia o que se chamava de “sentimento local”: havia paraenses, paulistas, mineiros, etc. Porém, não havia “brasileiros”, porque não havia sentimento de pátria nacional. As razões para tal ausência eram conhecidas, residindo no tamanho do território, na herança da escravidão, na escassez da população, em seu isolamento, na falta de comunicação e, não menos importante, na própria falta de educação do “povo”. Mesmo a centralização política e administrativa, vigente no Império, não lograria sucesso nessa questão, evidenciando que ela precisava de outra forma de enfrentamento. A produção desse “sentimento patriótico”, a formação de “brasileiros”, era justamente o objetivo de uma “educação nacional”. Portanto, Veríssimo significava a palavra brasileiro de forma muito precisa, não atribuindo a ela um sentido político-jurídico: aqueles nascidos ou naturalizados no Brasil. Para ele, como para outros intelectuais seus contemporâneos, “ser brasileiro” não era algo

que se possuía por nascimento, mas por educação; algo que se aprendia, sendo uma qualidade cultural e emocional, conformada desde a infância. Enfim, não se nascia brasileiro; aprendia-se a ser brasileiro. (GOMES, 2009, p. 100)

Essa preocupação estava presente no meio intelectual da época e consegue disseminar-se pelo território nacional através de textos impressos. Um dos principais veículos de ideias, que de certa forma também colaborava para a homogeneização do ensino público do país, eram os livros didáticos. Feitos a partir do currículo do Colégio Pedro II, muitas vezes eram o único material a que tinham acesso os professores das mais longínquas capitais e escolas nesse período. O fato de que havia um problema na formação dos professores no país estendeu-se por todo o período imperial e republicano.

Dessa forma, os autores de livros didáticos do país preocuparam-se, em primeiro lugar, com enquadrá-los à influência dos movimentos científicos de cada uma das disciplinas que estavam ocorrendo, principalmente na Europa; e em segundo lugar, adequar o conteúdo à realidade brasileira, buscando a formação dos cidadãos brasileiros.

3. O papel dos livros didáticos na sistematização e consolidação da geografia escolar

Mesmo com a sistematização do conhecimento geográfico sob os pressupostos científicos, a legitimação da Geografia dependeu em grande parte da disciplina escolar. A institucionalização acadêmica da geografia¹¹ ocorreu, em grande parte, devido à necessidade de formação de professores para as escolas que, nesse momento, eram ampliadas em número e também em propostas pedagógicas.

No Brasil, a geografia irá compor os currículos enquanto disciplina escolar somente no século XIX, devido às transformações que ocorreram no Brasil após a Independência, em 1822, e também; às mudanças e correntes de pensamento que influenciaram o mundo inteiro.

No entanto, é anterior a esse período a publicação de livros didáticos, a Imprensa Régia os publica a partir de 1809. O surgimento da imprensa é praticamente simultâneo ao do livro didático no Brasil, e ambos sob o controle do Estado. Os livros publicados tinham como principal alvo fornecer ao então criado ensino superior, materiais de estudo. As primeiras publicações tratavam-se de traduções com vistas a abastecer rapidamente o mercado local. Posteriormente, entra em discussão a questão da nacionalidade dos temas, textos e autores, inaugurando com isso também, discussões sobre a própria nacionalidade brasileira. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.122-8)

Em 1817 é publicado o livro *Chorographia Brasílica* do Padre Manuel Aires de Casal, que viria a se tornar uma referência, mesmo após décadas de sua primeira edição. Considerada, por Rocha (1994), um resíduo da geografia clássica, sua consagração haveria impedido o avanço da geografia moderna que nesse mesmo período já estava sendo produzida na Europa:

Não podemos nos furtar de afirmar que grande foi a contribuição desta obra, para que muito tardiamente a influência da geografia moderna se fizesse notar tanto nos estudos geográficos que foram realizados por autores(as) brasileiros, como também no que diz respeito à penetração da renovação metodológica exigida para o ensino da geografia com base nesta nova concepção. A geografia aqui produzida e ensinada, por muito tempo, ficaria restrita à nomenclatura, à simples

¹¹ No Brasil, só ocorreu na década de 30 do século XX.

enumeração e à descrição puramente formal e acrítica. (ROCHA, 1994, p. 97)

A nacionalização dos livros didáticos foi defendida e estimulada pelos governos, desde então, através da legislação e até mesmo da realização de concursos que premiavam as melhores obras didáticas cujo foco fosse o Brasil:

No decorrer do século XIX e anos iniciais do século atual, os textos oficiais incentivaram transformações no que se refere ao processo de “nacionalização” da obra didática. Esse “espírito nacionalista” se verifica pelos apelos quanto ao aperfeiçoamento da linguagem utilizada. As críticas aos livros estrangeiros, sobretudo portugueses, recaíam no uso de termos desconhecidos do público brasileiro, insistindo na necessidade de produzir livros com temas sobre o país, sua natureza e costumes. (BITTENCOURT, 2008, p. 32)

No entanto, isto não significou necessariamente a incorporação das renovações metodológicas já em curso no exterior. A disciplina escolar não acompanhou o desenvolvimento científico da geografia moderna, pois só passou a ser questionada, em seus métodos didáticos mnemônicos e seu distanciamento da realidade e do cotidiano dos alunos, em finais do século XIX.

O período de consolidação da geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar foi um longo processo no qual essas duas esferas em alguns momentos relacionavam-se. Esse movimento, que se iniciou com a legitimação da institucionalização da geografia científica através da disciplina escolar, passa por uma inversão, em que se pode perceber implicitamente a ideia de transposição didática, a primeira legitimando a segunda.

Os livros didáticos foram de extrema importância para a consolidação e sistematização do conhecimento geográfico no Brasil. Por não haver uma formação específica, esse fazer, era influenciado pelas teorias europeias, principalmente francesas, mas também era adaptado e reinventado no contexto brasileiro, com o objetivo de formação cívico patriótica.

A educação é um dos grandes vetores da ideologia nacional, cujo propagador central, nesse caso, é o Estado, ou seja, o livro didático é portador de um ou mais discursos. Os livros didáticos possuem autoria, mas são também baseados em propostas curriculares do Estado. Na Primeira República tem-se um aumento considerável do número de escolas e o mercado editorial acompanhará essa mudança.

O crescente interesse em pesquisas sobre os livros didáticos é uma forma de reconhecer a importância e a participação desse material, não só no mercado editorial, mas também no cotidiano escolar e na formação dos novos cidadãos:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p.557)

A Primeira República foi um período decisivo na afirmação e definição da nacionalidade brasileira, pois representa um momento de transição da ideologia imperial para um Estado-Nação forte. Um passo importante neste processo foi a consolidação dos projetos nacionais de educação e a institucionalização da geografia acadêmica no

país. Tornou-se necessário então abolir a importação de livros didáticos e estimular a produção nacional:

No período da Primeira República 68 livros didáticos de Geografia foram publicados¹². Anteriormente, durante o Império, foram 42, sendo o primeiro em 1817. Um mesmo autor publicava vários livros e edições. Apesar de o discurso republicano abrigar a causa da instrução, os avanços ocorreram em passos lentos e numa população total de mais de 20 milhões de habitantes, apenas 2,5% (aprox. 600 mil) estavam matriculados nos diversos níveis de ensino. Para Lajolo e Zilberman:

Aparentemente o século XX começava não muito diferente de seu antecessor: a República não cumprira as promessas; o Estado limitava-se a cooperar com certos autores e a resolver casos específicos, omitindo-se do problema geral e deixando de implementar uma política efetivamente eficiente. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.136)

Os livros didáticos eram o tipo de impresso com características e especificidades que permitiam aos autores construir uma imagem de Brasil diferente ou omissa da realidade daquele período:

A imagem de sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p.557)

Nesse sentido, os livros didáticos permitidos passaram a ser autorizados pelo Estado desde o período colonial, para evitar a leitura de textos de fontes indevidas. A censura era justificada, segundo Bittencourt, em dois níveis:

A maioria dos discursos das autoridades educacionais apresentava “os perigos” dos textos escolares em dois níveis. Alegavam o risco que representava a utilização de impressos com falhas de conteúdo, com erros gramaticais ou outras omissões, até mesmo falhas de impressão. Mas uma outra questão era enfatizada: além de o manual escolar ser confeccionado de forma correta quanto às suas informações e estar atualizado com as inovações científicas, com os novos padrões linguísticos, deveria expressar os valores e a moral de sua época, evitando assim, qualquer desvio de natureza “espiritual” em sala de aula. (BITTENCOURT, 2008, p. 53)

A partir de 1870, as edições de livros de literatura giravam, em média, em torno de quinhentos exemplares, eram raros os autores que vendiam mais de mil, como José de Alencar e Machado de Assis. Já os livros didáticos, possuíam edições em torno de dois a quatro mil exemplares, podendo chegar a seis mil:

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens

¹² Segundo pesquisa realizada por Lourenço (1996).

elevadas, comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um *status* diferenciado e, até certo ponto, privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Esse poder de penetração explica, em parte, por que autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar o trabalho deles. (BITTENCOURT, 2008, p. 83)

Considerando que “os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente” (CHOPPIN, 2004, p.557), autores como Dr. Carlos de Novaes, Horácio Scrossopi, Delgado de Carvalho, dentre outros, tornam-se referência obrigatória no debate sobre o papel da geografia para a nação. Outros importantes intelectuais da época contribuíram para a produção de livros didáticos nacionais para as várias disciplinas, sendo que nesse período de afirmação da identidade nacional, ao lado da Geografia e do conhecimento do povo e do território, possuíam igual importância: a História, e a construção de uma narrativa republicana e de um passado comum; e a Língua Portuguesa, disseminando a padronização linguística em todo o território.

Considerações finais

A intenção deste artigo ao recuperar a história da geografia enquanto uma disciplina escolar, num período onde a formação do povo e a construção da nação eram os principais objetivos do Estado com a escolarização, é justamente demonstrar com isso as finalidades subjacentes à construção do conhecimento escolar.

É no período republicano que podemos observar uma intenção direta do Estado e dos autores em transformar a educação num veículo da ideologia nacional e dos valores da civilização. A formação do que deveria ser o povo brasileiro e a criação de um sentimento nacional estava presente nos livros didáticos de geografia, e também se percebia um apelo à padronização definitiva da língua e à integração do território. Neste período, pudemos constatar através da análise dos livros didáticos (CARVALHO, 2012) sua utilização para a disseminação de uma ideologia nacional, não somente através do conhecimento do território, mas também através da disseminação de valores éticos e morais, e teorias consideradas importantes para este processo pelos autores e legitimadas pelos currículos escolares estatais.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Disciplinas escolares: História e pesquisa**. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. **Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de geografia da primeira República**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MPBB-8VMFBQ/geographia_do_brazil_carvalho_naiemer.pdf?sequence=4

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177, 1990.

- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** *In: Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.3. São Paulo: 2004.
- FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O Discurso Geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942.** São Paulo, 1994. (Dissertação de mestrado - manuscrito)
- GOMES, Ângela de Castro. **A República, a história e o IHGB.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009
- LOURENÇO, Claudinei. **A natureza no ensino de Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado.** São Paulo: USP, 1996. (Dissertação de mestrado)
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica.** São Paulo: Hucitec, 1994.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942).** São Paulo: Puc-SP, 1994. (Dissertação de mestrado)
- _____. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil.** Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.
- _____. **Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil.** Mercator/UFC, Fortaleza, n. 15, p. 75- 94, 2009.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.