

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Instituto de Geociências

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Naiemer Ribeiro de Carvalho

GEOGRAFIA ESCOLAR OFICIAL: os currículos do Colégio Pedro II para o ensino secundário e a construção da vulgata (1838-1940)

Belo Horizonte

2023

Naiemer Ribeiro de Carvalho

GEOGRAFIA ESCOLAR OFICIAL: os currículos do Colégio Pedro II para o ensino secundário e a construção da vulgata (1838-1940)

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço.
Linha de pesquisa: Produção do Espaço, Ecologia, Política, Cultura e Educação Geográfica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rogata Soares Del Gaudio.

Belo Horizonte

2023

C331g
2023

Carvalho, Naiemer Ribeiro de.

Geografia escolar oficial [manuscrito] : os currículos do Colégio Pedro II para o ensino secundário e a construção da vulgata (1838-1940) / Naiemer Ribeiro de Carvalho. – 2023.

276 f., enc.: il. (principalmente color.)

Orientadora: Rogata Soares Del Gaudio.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, 2023.

Área de concentração: Organização do Espaço.

Linha de pesquisa: Produção do Espaço, Ecologia, Política, Cultura e Educação Geográfica.

Bibliografia: f. 256-272.

Inclui apêndices.

1. Geografia – Estudo e ensino – História – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 3. Currículos – Teses. 4. Colégio Pedro II – Teses. I. Del Gaudio, Rogata Soares. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. III. Título.

CDU: 91:371.3(81)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"GEOGRAFIA ESCOLAR OFICIAL: Os Currículos do Colégio Pedro II para o Ensino Secundário e a Construção da Vulgata (1838-1940)"

NAIEMER RIBEIRO DE CARVALHO

Tese de Doutorado defendida e aprovada, no dia **01 de dezembro de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Manoel Fernandes de Sousa Neto

USP

Maria Adailza Martins de Albuquerque

UFPB

Doralice Barros Pereira

IGC/UFMG

Valéria de Oliveira Roque Ascenção

IGC/UFMG

Rogata Soares Del Gáudio - Orientadora

IGC/UFMG

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Valeria de Oliveira Roque Ascencao, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2023, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Doralice Barros Pereira, Membro**, em 06/12/2023, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogata Soares Del Gaudio, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2023, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Adailza Martins de Albuquerque, Usuária Externa**, em 10/12/2023, às 21:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Manoel Fernandes de Sousa Neto, Usuário Externo**, em 20/12/2023, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2831388** e o código CRC **B249C189**.

Para Nina e Zenaide.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial à minha mãe, Zenaide, que valorizou a educação em nossa formação desde sempre, incentivando e fornecendo o suporte necessário para que construíssemos o caminho para realizar nossos sonhos. Outro agradecimento muito especial é para minha filha Nina, que passou grande parte de sua primeira infância no processo de doutoramento. Agradeço também ao meu irmão, Vinícius e Fernanda, meus sobrinhos amados, minha Tia Marieta, Vivi, Paty e Marcelo.

Um agradecimento sincero à minha orientadora e amiga Prof^ª. Rogata Soares Del Gaudio, que me acompanhou e incentivou desde o meu mestrado como co-orientadora. Mais do que orientadora, ela esteve presente nos momentos de dúvidas intelectuais e pessoais, nunca me deixou desistir do que eu queria fazer, sempre apontando as possibilidades e caminhos.

Agradeço também à Prof^ª. Doralice Barros Pereira por continuar presente em minha trajetória como amiga e como componente das bancas de qualificação e defesa.

Ao Prof. Manoel Fernandes de Sousa Neto por participar também desses dois momentos inspirando diversas reflexões com suas contribuições.

À Prof^ª. Juliana Miranda Filgueiras, por contribuir tanto em minha formação e na qualificação.

À Prof^ª. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Dadá, por aceitar fazer parte da banca de defesa e trazer sua perspectiva em contribuições valiosas.

À Prof^ª. Valéria por também contribuir em minha trajetória e estar presente na defesa.

Pensando em trajetória de vida, não posso deixar de agradecer aos inúmeros amigos e amigas que a geografia me deu, quem é da Geografia sabe como é, e à AGB por ampliar essa rede imensa de pessoas que lutam e sonham junto sentidos para o nosso fazer geográfico. Cito apenas uma parte dos amigos que fizeram e fazem parte dessa jornada: Adriane e Rogério, Isabel, Karine, Cris, Marcela, Ana, Paola, Brunão, Derly, Rei, Cris, Aline, Fred, Maria Clara, Lorena, Lu, Elaine, Denise e tantos outros. Aos que se encontram em outro plano e fazem parte dessa trajetória: Prof. William e Prof. Claudinei.

Agradeço aos colegas da UFMG, da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, da Diretoria de Divulgação Científica pelo apoio antes, durante e depois da defesa, em especial: Kira, Edite, Dani, Patrícia e Débora.

RESUMO

A tese que apresentamos tem como tema central a História da Geografia Escolar no Brasil a qual compreendemos ainda como um campo de pesquisa historicamente relacionado e entrelaçado ao campo da História do Pensamento Geográfico e da Geografia, mas com especificidades, relações e conexões teórico-metodológicas próprias. Devido às suas especificidades foi necessário o aporte teórico da História das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990), História da Educação (Faria Filho, 1998) e a Teoria e História Social dos Currículos (Goodson, 1995). Consideramos, a partir de Audigier (1992) e Lestegás (2002) que a geografia escolar não é apenas uma adaptação simplificada da geografia acadêmica, mas possui finalidades, metodologias, práticas e produção do conhecimento próprias e distintas. Nesse sentido, a questão da vulgata foi essencial para que compreendêssemos a constituição da geografia escolar no Brasil, do século XIX até a década de 1930, no Brasil, destacando seu movimento – contraditório e complementar. O currículo oficial enquanto legislação educacional do Estado para a escolarização nos apresenta o que Goodson (1995) denomina de um “roteiro” para a escolarização e para as disciplinas escolares, pois no âmbito curricular os debates e disputas se acirram e se revelam, num jogo de força e influências diversas, sendo por isso escolhido como fonte documental. A potência da análise do currículo oficial reside nas suas características enquanto um instrumento estatal de centralização e padronização da cultura. Por outro lado, os pontos que revelam essa potência, contêm em si suas limitações, a distância entre a prescrição e a prática na sala de aula. Para respondermos nossas questões, nos debruçamos tanto sobre a legislação direta e a infralegislação (Faria Filho, 1998). Para a leitura e análise da legislação e dos currículos oficiais a partir dessa perspectiva, foram necessários alguns procedimentos como a contextualização, as categorias teóricas e o cruzamento com outras fontes textuais, registradas em periódicos, revistas e livros. Em nossa abordagem, consideramos a relação entre o processo de escolarização, as finalidades gerais da educação e as finalidades específicas das disciplinas; a relação entre constituição do conhecimento escolar com os métodos pedagógicos; os fatores de estabilidade, como a inspeção e a formação e carreira docente; de instabilidade, contextos sociais e políticos; e a relação com sua matriz acadêmica. No entanto, faltava ainda o outro elemento a ser utilizado como um “marcador” dessas mudanças e permanências na geografia escolar: o próprio conhecimento geográfico escolar, qual seja, seus conteúdos e sua vulgata. Seguir cronologicamente a legislação e os currículos oficiais permitiram um entendimento do contexto do surgimento dos debates, suas implicações e conflitos, e nos possibilitou descortinar a construção da vulgata da geografia escolar, os momentos de instabilidade e sua estabilidade.

Palavras-chave: história da geografia escolar; currículo; vulgata; escolarização.

ABSTRACT

The thesis that will be presented has, as its central theme, the History of School Geography in Brazil, understood as a field of research historically related and intertwined with the field of History of Geographical Thought and Geography itself. However, it has its own specificities, relationships, and theoretical-methodological connections. In behalf of its specificities, to write, it was necessary to look for the theoretical groundwork from the History of School Subjects (Chervel, 1990), the History of Education (Faria Filho, 1998) and the Theory and Social History of Curriculum (Goodson, 1995). Based on Audigier (1992) and Lestegás (2002), one can consider that School Geography is not only a simplified remodelling of Academic Geography: it has its own distinct purposes, methodologies, practices, and knowledge production. On this wise, the issue of the Vulgate became essential to understanding the constitution of School Geography in Brazil, from the 19th century up to the 1930s, highlighting its movement - being contradictory and complementary. The official Curriculum presented by the State Educational Legislation for schooling is what Goodson (1995) calls a “script” for schooling and school subjects - as within the curricular scope debates and disputes intensify and reveal themselves, in a game of strength and diverse influences - which is why it was chosen as a documentary source. The power of analysing the official curriculum lies in its characteristics as a State tool for centralizing and standardizing culture. Furthermore, the facts that reveal this power hold their limitations, the distance between prescription and practice in the classroom. In order to answer the questions, the focus is on both direct legislation and infra-legislation (Faria Filho, 1998). In order to read and analyse legislation and official curricula from this perspective, some procedures were needed, such as contextualization, theoretical categories, and cross-referencing with other textual sources, recorded in periodicals, magazines, and books. In this approach, it was considered the relationship between the schooling process, the general purposes of education, and the specific purposes of the subjects; the relationship between the constitution of school knowledge and pedagogical methods; stability factors, such as inspection and teaching training and career; instability, social and political contexts; and the relationship with its academic matrix. Notwithstanding, the other element to be used as a “marker” of these shifts and immutabilities in School Geography was still missing: the School Geographic Knowledge itself, its contents, and its Vulgate. Chronologically following the legislation and official curricula has allowed us to understand the context in which the debates emerged, their implications and conflicts, and enabled us to uncover the construction of the Vulgate of school geography, the moments of instability, and its stability.

Key words: history of school geography; school geography; curriculum; vulgate; schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ano da reforma educacional e o programa de ensino correspondente.....	73
Figura 2 – Proposta de periodização da geografia escolar no Brasil	86
Figura 3 - Cadeiras dos cursos preparatórios segundo o Decreto de 07 de novembro de 1831	95
Figura 4 - Tabellas de ensino: organização curricular segundo o Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838.....	100
Figura 5 - Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838	100
Figura 6 – O percurso de constituição da vulgata geográfica escolar 1837-1882.....	154
Figura 7 – Organização curricular - Decreto Nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901	193
Figura 8 - O percurso de transição da vulgata geográfica escolar 1890-1929	225
Figura 9 – O percurso da vulgata geográfica escolar 1838-1951.....	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a História da Geografia Escolar no Brasil.....	30
Quadro 2 – Distribuição das pesquisas em História da Geografia Escolar.....	38
Quadro 3 – Proporção de pesquisas sobre currículo e livro didático.....	39
Quadro 4 - Exemplo de ficha catalográfica.....	72
Quadro 5 - Lista dos documentos e legislações referentes à escolarização e aos currículos de geografia no Brasil (1827-1951) utilizados como fonte da pesquisa.....	74
Quadro 6 – Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841.....	102
Quadro 7 - Programa de Exame de 1850 no Imperial Collegio de Pedro Segundo.....	104
Quadro 8 - Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855.....	116
Quadro 9 - Programa de Ensino para o ano de 1856 do Collegio de Pedro II.....	119
Quadro 10 - Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857.....	122
Quadro 11 - Programa de Ensino para o ano de 1858 do Collegio de Pedro II.....	124
Quadro 12 - Programa de Ensino para o ano de 1862 do Collegio de Pedro II.....	128
Quadro 13 - Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870.....	133
Quadro 14 - Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876.....	134
Quadro 15 - Programa de Ensino para o ano de 1877 do Collegio de Pedro II.....	136
Quadro 16 - Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878.....	142
Quadro 17 - Programa de Ensino para o ano de 1878 do Collegio de Pedro II.....	143
Quadro 18 - Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881.....	145
Quadro 19 - Programa de Ensino para o ano de 1882 do Colégio de Pedro II.....	147
Quadro 20 – Curso primário na Reforma de Benjamin Constant de 1890.....	166
Quadro 21 - Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890.....	171
Quadro 22 - Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892.....	172
Quadro 23 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1892.....	172
Quadro 24 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1893.....	176
Quadro 25 - Decreto 1.652 de 15 de janeiro de 1894.....	179
Quadro 26 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1895.....	180
Quadro 27 - Programa de Ensino para o ano de 1895.....	184
Quadro 28 - Decreto nº. 2.857 de 30 de março de 1898.....	187
Quadro 29 - Programa de Ensino para o ano de 1898.....	189
Quadro 30 - Decreto Nº 3.914 de 26 de janeiro de 1901.....	193

Quadro 31 - Decreto nº 8.660 de 5 de abril de 1911	197
Quadro 32 - Programa de Ensino para o ano de 1912 do Colégio Pedro II.....	198
Quadro 33 - Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915	202
Quadro 34 - Programa de Ensino para o ano de 1915 do Colégio Pedro II.....	203
Quadro 35 - Decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925	210
Quadro 36 - Programa de Ensino para o ano de 1926 do Colégio Pedro II.....	212
Quadro 37 - Programa de Ensino para o ano de 1929 do Colégio Pedro II.....	219
Quadro 38 - Programa do Curso Secundário Reforma Francisco Campos em 1931	236

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPG	Boletim Paulista de Geografia
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPII	Colégio Pedro II
GTs	Grupos de Trabalho
HDE	História das Disciplinas Escolares
HGEB	História da Geografia Escolar no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMC	Instrução Moral e Cívica
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

NIEPHE	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RBG	Revista Brasileira de Geografia
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBG	Sociedade Brasileira de Geografia
SGRJ	Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	15
2 INTRODUÇÃO.....	19
3 ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR OU A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	27
3.1 Panorama das pesquisas em História da Geografia Escolar no Brasil	27
3.2 Questões e teses difundidas da HGEB	41
3.3 A abordagem da História da Geografia Escolar na pesquisa	51
4 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E HISTÓRIA SOCIAL DOS CURRÍCULOS.....	54
4.1 A escolarização e a geografia escolar: História da Educação e a abordagem da História das Disciplinas Escolares	54
4.2 O currículo: perspectivas teóricas e históricas	59
4.3 Currículo oficial ou uma geografia escolar oficial.....	65
5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A SISTEMATIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO	68
5.1 Fontes e pesquisa histórica da legislação educacional.....	68
5.2 Os documentos da pesquisa.....	71
5.3 A Análise do Discurso como procedimento de categorização.....	79
5.4 Sobre a periodização da história da geografia escolar	83
6 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR OFICIAL NO BRASIL: A GÊNESE DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	89
6.1 O momento de fecundação da geografia escolar brasileira.....	90
6.2 E assim nasceu a geografia escolar	97
6.3 A matriz e a base da constituição da vulgata geográfica.....	103
6.4 A relação entre a história e a geografia escolares	109

6.5 A constituição da vulgata geográfica escolar no Império	127
6.6 Os debates pedagógicos de fins do século XIX e a geografia escolar	131
6.7 O percurso de constituição da vulgata geográfica escolar 1837-1889	149
7 OS DEBATES PEDAGÓGICOS E A TRANSIÇÃO PARA A GEOGRAFIA	
ESCOLAR MODERNA	164
7.1 A instrução pública no regime republicano: política e readequações curriculares	165
7.2 Equiparação como padronização do processo de escolarização em disputa	195
7.3 O “entusiasmo pela educação” e a transição para a geografia escolar moderna	205
7.4 O percurso de transição da vulgata geográfica escolar 1890-1930	221
7.5 A consolidação e democratização do processo de escolarização	231
7.6 Os debates sobre a geografia escolar e a comunidade acadêmica	241
7.7 A consolidação da geografia escolar moderna	251
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	273
APÊNDICE A - Programa do Curso Ginásial segundo a Reforma Capanema de 1942....	273
APÊNDICE B - Programa do Curso Colegial segundo a Reforma Capanema de 1945....	274
APÊNDICE C - Programa do Ensino Secundário segundo a Reforma Curricular de 1951.	275

1 APRESENTAÇÃO

A ideia que envolve os questionamentos e a temática desta pesquisa se encontra na confluência de meu percurso acadêmico e um conturbado contexto político, especialmente no que se refere à educação. Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, pesquisei o discurso e a ideologia nacionalista na formação da geografia escolar brasileira no período da Primeira República, final do século XIX, início do século XX. No processo de perguntar ao passado, era inevitável que enquanto pesquisadora analisasse a transposição de tal pergunta ao presente, porém, enquanto pesquisadora também sabia dos riscos de fazê-lo de forma superficial, o que não evitou, claro, a formulação de algumas hipóteses.

Nos últimos anos, os acontecimentos políticos no Brasil vêm trazendo à tona diversos outros questionamentos, numa aparente ruptura, crise ou transição de algo, de uma certa cultura política que vai ficando evidente no movimento dos contraditórios. A emergência dessas discussões tem colocado em xeque valores ainda em construção, mas que acreditávamos sedimentados, como direitos, democracia, cidadania, igualdade, entre outros.

Vários questionamentos são voltados para a educação e, para essa pesquisa em específico, nos indagamos sobre a permanência e as transformações da Geografia nos currículos escolares, e em um sentido mais amplo, da ideia das Humanidades, trazida à tona no final da década de 2010. Ainda é um processo em curso já materializado e delineado na proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Após algumas tentativas de implementação, o processo é colocado novamente em pauta, ressurgindo no debate nacional as questões sobre as finalidades da educação e o tipo de formação adequada à atualidade.

Em um primeiro projeto, busquei entender como se transformaram as noções de cidadania presentes nos livros didáticos de geografia a partir do processo de redemocratização do país e do início das reformas neoliberais da educação. Porém, durante o ano de 2019, pudemos perceber que parte do processo de pesquisa, que não avançava, se devia ao fato de assumir certas noções sobre as finalidades do ensino da geografia escolar na escolarização pública, ou seja, uma hipótese, como o *a priori* da pesquisa. Juntamente com o curso da disciplina “Análise Qualitativa e Pesquisa em Geografia – Métodos e Técnicas” com a Prof.^a Valéria Roque Ascensão, estas questões foram se tornando mais evidentes e foi necessário reformular o projeto e esclarecer sobre as perguntas e objetivos do mesmo. Neste sentido, ao reformular o projeto, entendemos que o movimento mais adequado a responde-las, e que permitiria trazer de forma mais explícita a relação entre o Estado e a disciplina, não seriam mais

os livros didáticos e sim os currículos oficiais da geografia escolar¹. Nesse momento cursava a disciplina “História, memória e educação na história do tempo presente: Argentina e Brasil em perspectiva comparada” com a Prof^a. Miriam Hermeto, do Programa de Pós-graduação em História da UFMG e Prof.^a Maria Paula González, da Universidade Nacional de General Sarmiento, e cujos debates semanais em sala foram extremamente profícuos.

Importantíssima também, foi a disciplina “Teorias de currículo” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, ofertada pela Prof.^a Shirlei Rezende Sales, e cursada no ano de 2020². No ano seguinte, ainda em isolamento, a disciplina da Prof.^a Juliana Filgueiras “Educação escolar e ensino de história no Brasil: políticas públicas, trajetórias docentes e construção de saberes” contribuiu imensamente para essa pesquisa através da perspectiva histórica sobre o processo de escolarização e as disciplinas escolares. Aliás, devido à pandemia e ao isolamento em que vivia, foi uma oportunidade para tentar manter o foco na pesquisa, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por todo no período.

Desta forma, a história da disciplina e o contexto educacional da atualidade instigou diversos questionamentos sobre a permanência da geografia escolar nos currículos da educação básica. A Geografia escolar teve e tem presença nos currículos escolares não só do Brasil, mas em vários países do mundo desde o início do processo de escolarização na sociedade. Isso, no entanto, não faz com que sua presença e permanência não sejam questionadas. Ou mesmo que realizemos a mesma geografia de sempre. Por que em alguns momentos a geografia escolar é considerada uma disciplina “sem importância”? Em parte, tal negligência talvez se deva à história de sua metodologia e conteúdos, principalmente em dois pontos: a memorização e a pouca instrumentalização de seus conceitos acadêmicos. Mas seria de fato uma disciplina “sem importância”? Seria somente por esse anacronismo apontado o motivo de sua parcial exclusão ou profunda modificação dos currículos atuais? Por que esse discurso se repete reiteradas vezes na história?

Essas indagações, na verdade nos levam a pensar os seus contrários também, que revelam as perguntas que orientam essa pesquisa: se afinal de contas, a geografia é muitas vezes questionada nos currículos escolares, por que então permaneceu até hoje? Existiria dentro de seu conteúdo um objetivo ou um papel a cumprir? Qual é a relação com o a produção do

¹ Com isso não estamos afirmando a não possibilidade da pesquisa sobre estas mesmas temáticas com os livros didáticos, até mesmo porque eu mesma já o fiz anteriormente no mestrado. A mudança do objeto, significou uma mudança e uma certa ampliação das possibilidades *desta* pesquisa, referente diretamente às questões colocadas pela mesma.

² A disciplina contou com uma aula presencial em março de 2020 e após o período de isolamento e suspensão do semestre letivo na UFMG, foi reiniciada no segundo semestre em formato emergencial remoto.

conhecimento geográfico escolar e o Estado? Como e por que ela permanece? Quais são as concessões em seu próprio conteúdo? O que os currículos oficiais podem revelar sobre a permanência/mudanças da/na geografia escolar?

Para o entendimento das propostas curriculares oficiais, inicialmente partiríamos da legislação que pensávamos instituir os currículos obrigatórios no país, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 – LDB nº 4.024/61 como recorte documental da pesquisa. O período é peculiar, na medida em que antecede ao período da ditadura militar no país. Sua importância para esta pesquisa deve-se ao fato de que é nesta legislação que inicia-se a redefinição da organização do sistema nacional de educação básica, e especialmente a redefinição curricular do ensino secundário, que seria completada na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – LDB nº 5.692/41. O recorte visava também dar sentido às transformações pelas quais passaram a geografia escolar nas últimas décadas e que levam ao entendimento de práticas e perspectivas teóricas ainda vigentes ou ainda de suas transformações mais profundas que aparentemente deram lugar a novas proposições para as finalidades específicas do ensino de geografia nos últimos anos. Porém, senti a necessidade de entendimento de sua trajetória na educação básica, principalmente pensando que o que tínhamos como fonte eram os currículos e buscávamos as relações entre os contextos e a produção do conhecimento geográfico escolar. Desta forma, no decorrer da pesquisa, percebi que para analisar tal produção em sua relação com o contexto o conceito de vulgata seria imprescindível.

Dessa forma, se a constituição da geografia brasileira, principalmente a geografia escolar, tem um papel na formação dos novos cidadãos, e na continuidade desse processo durante quase dois séculos, quais discursos seriam possíveis identificar? Como são consolidados nos currículos oficiais da geografia escolar? Quais são as finalidades da geografia escolar? Como os conteúdos se relacionam com esses discursos?

Para isso, foi necessário entender a diferenciação e a particularidade da disciplina escolar enquanto um conceito. E ainda relacionar esta proposição ao que a geografia escolar tem de específico: seus conteúdos. Então delineamos a pesquisa com base em: a) a metodologia histórica: a história das disciplinas escolares conjuntamente com a história social dos currículos e teorias dos currículos, tendo o processo de escolarização como base; b) o da epistemologia e história da geografia escolar no Brasil para compreender as relações entre a escolarização, a geografia acadêmica e as especificidades do conhecimento geográfico escolar; e c) o da Análise do Discurso, como dispositivo de análise para identificar os discursos e ideologias presentes nos currículos oficiais e outros documentos, e também como procedimento de codificação e

identificação de indicadores e marcadores nos textos. Neste processo de reconstrução de um panorama histórico da disciplina, fomos coletando as possibilidades de interpretação e de formulação de categorias para a análise crítica.

Espero que apreciem a leitura e que a tese contribua para a formulação de novas questões.

2 INTRODUÇÃO

A tese que apresentamos tem como tema central a História da Geografia Escolar no Brasil. A partir do aprofundamento proporcionado no percurso da pesquisa, não podemos considerar essa história apenas como uma temática de pesquisa. Consideramos e defendemos a História da Geografia Escolar no Brasil como um campo de pesquisa específico, historicamente relacionado e entrelaçado ao campo da História do Pensamento Geográfico e da Geografia, mas com especificidades, relações e conexões teórico-metodológicas próprias. Um fazer historiográfico com um objeto específico, a geografia escolar. Ou ainda, como aqui nessa pesquisa, a História da Geografia Escolar no Brasil como o próprio objeto e objetivo da pesquisa.

Desde a Reforma Universitária de 1968 e criação do sistema de pós-graduação no país, percebemos que a temática aparecia pontual e isoladamente durante muitos anos, a depender do pioneirismo das/os pesquisadoras/es. Nesse sentido, a grande dificuldade era interligar os interesses, propostas, metodologias e abordagens de forma a possibilitar uma construção coletiva do que poderia ser um campo, e por isso por muito tempo foi considerada um subcampo da História da Geografia. Com o desenvolvimento do campo da História do Pensamento Geográfico, foi possível começar um deslocamento da subordinação colocada à geografia escolar de ser uma imagem espelhada, distorcida ou quebrada, sempre torta ou incompleta, da geografia acadêmica.

A História da Geografia Escolar começa a constituir-se como um campo após entender sua especificidade histórica e epistemológica. Com isso também foi possível uma aproximação a outros campos que possibilitam avanços, como a História da Educação, a História das Disciplinas Escolares, a Teoria e História dos Currículos, aproximações já consolidadas, e a História Oral e Análise do Discurso mais recentemente. Neste contexto, merece destaque um movimento em direção a outras abordagens em relação à própria Geografia, História da Geografia e Epistemologia da Geografia. Assim, se configurando como um campo, o momento atual aponta para um aprofundamento teórico e metodológico em curso, além de um crescimento no número de pesquisas e pesquisadores, uma variedade de objetos, fontes e perspectivas adotadas. Em comum, percebemos o conceito da disciplina escolar trazendo unidade, mesmo que diversa.

Em nosso entendimento, a perspectiva conceitual e histórica sobre a disciplina escolar foi fundamental neste processo. Nesta pesquisa nos referenciamos nas proposições teóricas de André Chervel (1990) que traz como premissa básica a especificidade e originalidade da

disciplina escolar. Porém, há uma diversidade de autores e referências que se utilizam desse conceito e correlatos, com variações relevantes para cada enfoque de pesquisa. Nessa abordagem destacamos: a relação entre o processo de escolarização, as finalidades gerais da educação e as finalidades específicas das disciplinas; a relação entre constituição do conhecimento escolar com os métodos pedagógicos; os fatores de estabilidade, como a formação e carreira docente, e de instabilidade, contextos sociais e políticos; e a relação entre a disciplina escolar e sua matriz acadêmica.

Inserida na perspectiva de disciplina escolar é que entendemos a geografia escolar enquanto o conceito norteador e ao mesmo tempo ainda em construção. Seguindo a proposição de Audigier (1992) e Lestegás (2002), a geografia escolar não é apenas uma adaptação simplificada de uma geografia acadêmica. Tal comparação é assimétrica, justamente considerando os aspectos levantados acima: finalidades, metodologias, práticas e produção do conhecimento. Analisando a literatura internacional e nacional sobre a história dessa disciplina em diferentes contextos nacionais, podemos constatar similaridades importantes, sendo dentre elas a finalidade da formação patriótica e cidadã e a presença dos discursos nacionalistas, a mais destacada.

Nesse sentido, é importante acrescentar uma ressalva. Os conceitos utilizados, seja a disciplina escolar, a geografia escolar ou mesmo o currículo, são construções sociais produzidas pela ciência em busca da explicação de fenômenos. Estes conceitos possuem sua própria historicidade, que foi relatada nos capítulos teóricos. A historicidade do objeto, no entanto é outra. Embora no século XIX, por exemplo, não se utilizasse os termos acima sequer enquanto substantivos, nos utilizaremos deles no processo de análise, pois o que tratamos aqui é justamente a historicidade da geografia enquanto uma disciplina escolar nos currículos oficiais.

Como mencionamos acima, inicialmente as pesquisas no campo da História da Geografia Escolar no Brasil ocorreram de forma pontual, e até mesmo isolada. Aos poucos, com a expansão do ensino de pós-graduação pudemos observar alguns pontos de concentração próximos a pesquisadores e grupos de pesquisa. Como um processo em andamento, e de forma salutar, é possível observar uma pluralidade metodológica e temática, com objetos e fontes muito específicas como o livro didático e as práticas de ensino, ou ainda as especificidades regionais, locais ou institucionais. E cada vez mais tem sido possível construir um diálogo entre as produções realizadas no campo.

Apesar da movimentação fomentada pela ampliação das pesquisas, as tentativas de um entendimento totalizante são poucas, algumas surgindo como resultados secundários das pesquisas, como em algumas das periodizações já propostas, justamente como uma tentativa de

preencher essa lacuna que possibilitaria o enriquecimento e aprofundamento das análises. E continuamente percebemos esse movimento de tentar reconstruir a História da Geografia Escolar no Brasil, para subsidiar e prosseguir com as pesquisas. Nos falta ainda uma visão mais ampla de como a geografia escolar se desenvolveu no Brasil, embora essa abordagem possua o risco de cair em perspectivas homogeneizantes e superficiais. Um entendimento mais amplo, que traga sua gênese, seus envolvimento e desenvolvimentos, rupturas e remendos, fins e começos, meios e fins, enfim, algo que nos possibilitasse afirmar ou confrontar as mudanças, permanências e contradições da disciplina. Ou ainda, abrir novas possibilidades de ampliação e verticalização dos temas, objetos e fontes. Sentimos isso ao começar a pesquisa.

A precariedade do entendimento de sua historicidade e o de sua especificidade enquanto disciplina escolar, trouxe para o campo em constituição algumas afirmações que se repetem durante anos sem questionamento, tidas como verdades irrefutáveis, reproduzidas ao ponto de se perderem no espaço e no tempo, ou seja, mitificadas. A falta da perspectiva de sua historicidade também nos fez apoiar algumas afirmações em verdades incompletas ou parciais, de tal forma que ao invés de nos instigar em aprofundá-las, talvez nos tenha acomodado em repeti-las. A pesquisa de Jeane Silva (2012), por exemplo, desmistifica a ideia de que a bibliografia didática utilizada durante o Império era rara e escassa, e que em sua maioria seriam produções estrangeiras. Ou que o conhecimento geográfico só começa a ser produzido no Brasil após a criação dos cursos universitários em 1934 e 1935.

A pergunta inicial que motivou a elaboração do projeto era como e por que a geografia permanece na escola como disciplina? Uma pergunta geral, temática. Sendo assim, partimos de um projeto com um recorte temporal específico e do currículo como sua fonte. No entanto, a pesquisa tomou outro rumo durante nossa trajetória. O recorte temporal foi alargado, de tal forma que acabou por começar lá, desde o início, na sua institucionalização da geografia enquanto disciplina escolar no Brasil. Algo que não poderia ser menosprezado, já que nossa fonte nos permitia contar essa história, desde o início: o currículo escolar. E embora não desconsideramos os riscos e as limitações impostas a esse tipo de pesquisa, não nos permitimos ser limitadas por elas. As leituras e análises iniciais dos documentos, feitas como testes e ambientação metodológica, nos revelaram a possibilidade de responder à pergunta que orientou todas as perguntas feitas desde o projeto. E embora desacreditada da possibilidade de respondê-la no início dessa jornada, a insistência dela em permanecer orientando as leituras, acabou por trazer à tona sua possibilidade e viabilidade de execução.

Durante a elaboração do projeto da pesquisa algumas das perguntas que nos orientaram foram: como e por que a geografia escolar permanece nos currículos escolares brasileiros desde

o início do processo de escolarização? Qual é a relação com o a produção do conhecimento geográfico escolar e o Estado? Existiria dentro de seu conteúdo um objetivo ou um papel a cumprir? Como e por que ela permanece até os dias atuais? Quais são as concessões em seu próprio conteúdo? O que os currículos oficiais podem revelar sobre as permanências/mudanças da/na geografia escolar? No percurso da pesquisa nossas perguntas foram então refeitas: o que os currículos oficiais da geografia escolar podem nos revelar sobre o desenvolvimento desta disciplina no Brasil? Qual a relação da disciplina com o processo de escolarização e suas finalidades gerais? Quais são as principais mudanças e permanências em sua trajetória? Como os conteúdos e as metodologias se relacionam com este processo?

Uma das hipóteses é que a permanência da geografia escolar estaria relacionada com a necessidade de ensinar certa organização da sociedade, e por isso serviria a manutenção e legitimação do poder do Estado. Neste sentido, a existência da geografia escolar enquanto uma disciplina, teria uma função a cumprir. As finalidades da disciplina e seus conteúdos presentes nos currículos transmitiriam uma concepção de Brasil, de sociedade e formas de atuação para os sujeitos. E daí teríamos também uma das razões que permitiram sua permanência nos currículos escolares por quase 200 anos. Inicialmente, essa hipótese corrobora com a maior parte da literatura sobre a geografia escolar, porém não havia na literatura uma leitura histórica mais ampla, já que em alguns casos as pesquisas estão temporalmente relacionadas ao período inicial de institucionalização da disciplina ou a períodos, personagens ou documentos específicos.

Com essa hipótese mais geral, em direção à construção de repostas para as perguntas iniciais percebemos num primeiro momento que seria necessário relacionar a permanência da geografia escolar ao processo geral da escolarização e suas finalidades, para entender seu papel específico no conjunto desse processo geral, suas particularidades, as influências externas e internas e sob quais condições podem ser identificadas permanências e/ou mudanças. O currículo oficial enquanto legislação educacional do Estado para a escolarização nos apresenta o que Goodson (1995) denomina de um “roteiro” para a escolarização e para as disciplinas escolares. E é no âmbito curricular que os debates e disputas se acirram e se revelam, num jogo de força e influencias diversas, sendo por isso escolhido como o objeto e documento central desta investigação, ao lado dos debates empreendidos pelas comunidades geográfica, escolar e estatal.

Desta forma, entendemos o currículo escolar na perspectiva de Goodson (1995), como a organização escolar, na sua dimensão social e política como concretização das finalidades gerais e específicas da educação, mas também com uma dimensão metodológica do ensino e

epistemológica das disciplinas. Porém, para diferenciar seu aspecto organizativo da dimensão interna às disciplinas escolares, nos referiremos ao currículo da geografia escolar como programa, termo consolidado na legislação do período analisado.

Nessa pesquisa lidamos com os documentos oficiais buscando entender suas possibilidades e limitações para a análise. A potência da análise do currículo oficial reside nas suas características enquanto um instrumento estatal de centralização e padronização da cultura. Por outro lado, os pontos que revelam essa potência, contêm em si suas limitações. Esta é uma discussão presente no âmbito das teorias sobre o currículo: a relação e até mesmo a distância entre o currículo prescrito e o currículo real, entre a prescrição e a prática na sala de aula. Entendemos que tal oposição não se trata de uma polaridade, mas de uma complementariedade, pois em ambos os casos as premissas são válidas. O que depende é a perspectiva que se parte, a pergunta que se busca responder. Para nossa pesquisa o significado da oficialização de uma certa geografia escolar e das influências que isso teve na produção de toda uma geografia escolar, mesmo que de forma não exclusiva é de extrema importância.

A centralidade do Colégio Pedro II no processo de escolarização desde o Império até meados do século XX, por exemplo, tem sido bastante discutida e há certa controvérsia sobre essa questão no campo (Maia, 2014; Albuquerque, 2014). Reafirmamos as divergências como complementares, tratam-se de processos simultâneos onde podemos observar as tensões entre as tentativas de centralização e as resistências ou adaptações da recepção nos lugares. Uma perspectiva espacial para a História da Geografia Escolar necessita lidar com essas duas abordagens de forma complementar, entendendo que o processo geral, embora aparente ser letra morta, manteve a unidade de um território imenso. Essas estratégias e mecanismos devem ser considerados. Da mesma forma, como também são importantes as verticalizações e abordagens regionais ou locais que permitem ver como as tensões se deslocam de escala e as particularidades de cada realidade. Neste processo, ambas as perspectivas se beneficiam e se retroalimentam com as produções elaboradas.

Entendemos o processo de escolarização, enquanto manifestação da historicidade e da dimensão institucional-legislativa da escola, mas principalmente da dimensão de sua espacialidade. E por isso, o processo de escolarização é um dos pilares nos quais construímos nossas análises, a partir de suas implicações materiais tanto no território, quanto na produção e disseminação de sentidos e discursos sobre esse território e sua história.

Desta forma, a legislação e o currículo são construídos socialmente, não de forma pacífica, porém muitas vezes conciliatória de embates, conflitos, projetos de educação e de sociedade envolvidos no processo de elaboração de políticas públicas. Para a leitura e análise

da legislação e os currículos oficiais a partir dessa perspectiva, foram necessários alguns procedimentos como a contextualização, as categorias teóricas e o cruzamento com outras fontes textuais, registradas em periódicos, revistas e livros. O que nos interessou foram os processos e projetos cristalizados na legislação e os discursos e práticas que visavam serem difundidos e catalisados no país. Tais projeções e pretensões prescritivas não se apresentavam desamparadas, juntamente a elas foram construídos e aperfeiçoados diversos mecanismos legais para a expansão e padronização do ensino, alguns dos quais, como a equiparação ao Colégio Pedro II, o serviço de inspeção, os exames e o próprio currículo, abordaremos nos capítulos seguintes.

Assim, a pergunta central da pesquisa busca entender a permanências e as mudanças da geografia escolar oficial no Brasil a partir da legislação educacional, dos currículos oficiais da disciplina e também dos discursos circundantes à documentação. O sentido em entender permanências e mudanças nesta disciplina é compreender como tal disciplina foi constituída e institucionalizada no país, quais as relações com processos como a escolarização e a própria produção do espaço e território nacionais. E, principalmente, entender quais são as finalidades atribuídas pelo Estado ao ensino da geografia na escola.

Porém, faltava ainda o outro elemento a ser utilizado como um “marcador” dessas mudanças e permanências na geografia escolar: o próprio conhecimento geográfico escolar, qual seja, seus conteúdos. A dificuldade inicial estava em como fazer a leitura desses conteúdos e extrair deles análises consistentes, sendo que durante mais de um século a apresentação dos conteúdos nos currículos se limitou à apresentação de tópicos curtos, sem descritivos. Nos primeiros momentos, essa análise parecia improvável ou pelo menos frágil. Com o desenvolver da pesquisa, percebemos que a análise foi sendo feita em camadas: em um primeiro momento a construção de um contexto teórico-conceitual e histórico para a leitura dos documentos; a seguir a leitura da legislação geral da educação e a observação das categorias elaboradas a partir da História das Disciplinas Escolares de Andre Chervel (1990). Paralelamente, a leitura de outras fontes e as leituras específicas das pesquisas do campo e do desenvolvimento da geografia escolar no Brasil foram sendo realizadas. Cada um dos procedimentos metodológicos buscou subsidiar a crítica dos saberes escolares em suas elaborações ideológicas. Definimos, portanto, como base metodológica, o aporte mais geral da teoria crítica.

A primeira consolidação da pesquisa apresentada para o exame de qualificação, proveio desses primeiros movimentos. Após a qualificação, ficou clara a minha necessidade em voltar a todos os documentos, e embora essa não fosse a recomendação geral, justamente pelo risco e pela demanda de tempo que isso implicava, segui adiante, inicialmente como uma

testagem do arcabouço teórico-metodológico. Novas rodadas de leituras e anotações, e agora o texto se abria para novas interpretações e análises. As observações que foram possíveis apresentavam uma contribuição que já não poderia mais ser negada, impulsionando a continuidade das leituras.

Os currículos nacionais oficiais da geografia escolar já foram objeto de pesquisas anteriores (Colesanti, 1984; Rocha, 1996). Porém, a abordagem que propomos considera a disciplina escolar e a História das Disciplinas Escolares juntamente com o processo de escolarização, a diversificação e cruzamento de fontes e a constituição da vulgata geográfica escolar. Com isso, foi possível perceber sua gênese e desenvolvimento em contexto com a educação no país. A institucionalidade e oficialidade a relaciona ao Estado, por isso as finalidades da escolarização e da disciplina se relacionam com contextos mais amplos, são permeadas por seus discursos. Também encontramos uma relação com a ciência geográfica, antes mesmo da existência dos cursos superiores em Geografia, e, posteriormente, sua relação com os mesmos. Assim como com a geografia do planejamento estatal. Desta forma, foi possível verificar a originalidade e as especificidades da disciplina escolar. Seguir cronologicamente a legislação e os currículos oficiais permitiu um entendimento do contexto do surgimento dos debates, suas implicações e conflitos, seus desdobramentos e reverses, evitando saltos de entendimento ou inferências que poderiam tornar a análise anacrônica.

Sendo assim, demarcamos o objetivo geral da pesquisa como compreender o desenvolvimento da geografia escolar e a constituição de sua vulgata no Brasil de 1838 a 1941 a partir de seus currículos oficiais e das reformas educacionais.

Como objetivos específicos delimitamos:

- Compreender a relação entre as formulações curriculares oficiais e as transformações da geografia escolar e do conhecimento geográfico escolar no Brasil;
- Identificar através da legislação e políticas públicas justificativas das mudanças e permanências da geografia escolar nos currículos;
- Construir uma periodização da geografia escolar no Brasil;
- Identificar como a legislação e os currículos conduzem estratégias que conformam e produzem discursos no e para o campo pedagógico

A pesquisa se propôs, em um primeiro momento, a fazer um levantamento das pesquisas já realizadas na área, uma revisão da historiografia já produzida no país, justamente para possibilitar a análise e visualização do processo como um todo e, conjuntamente, uma discussão sobre o campo de pesquisa. Além do levantamento das pesquisas nas bases de dados,

destacamos alguns dos artigos mais recentes cuja temática tratasse das abordagens e perspectivas da História da Geografia Escolar no Brasil. O Capítulo 3 traz esse levantamento do campo juntamente com a fundamentação teórica de nossa pesquisa no campo da História da Geografia Escolar.

No Capítulo 4, as principais contribuições da História das Disciplinas Escolares, Andre Chervel (1990). Apresentamos também as abordagens adotadas sobre os currículos (Goodson, 1995) e teorias curriculares, as discussões, possibilidades e limitações das pesquisas cujo objeto/documento são os currículos oficiais dentro da perspectiva da escolarização.

A coleta dos documentos foi iniciada no período da pandemia e contei com a sorte de encontrar grande a maior parte da legislação disponível na internet. Inicialmente utilizamos as legislações das reformas educacionais pela facilidade em localizá-las e também pela importância das mesmas para as análises. Em algumas dessas legislações já encontrávamos os currículos escolares, porém percebemos que deveríamos fazer uma busca específica para estes documentos. Até o momento não tinha acesso ao livro de Vechia e Lorenz (1998), pois além do fechamento das bibliotecas, também não havia um exemplar do mesmo em Belo Horizonte. No momento da qualificação fizemos uma primeira organização dos documentos. Em seguida, conseguimos o acesso a obra citada acima e passamos à revisão e reorganização documental, conferindo, acrescentando e excluindo documentos encontrados na literatura e nas buscas. A dificuldade da confiabilidade do documento encontrado e algumas possíveis lacunas não encontradas foram sendo sanadas e foi possível então percorrer cronologicamente os documentos registrando já as primeiras observações de análise. Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão descritos no Capítulo 5.

O contexto educacional, as análises da legislação e dos currículos da geografia escolar, os resultados em relação à constituição da vulgata e a discussão dos mesmos estão divididos da seguinte forma: no Capítulo 6, a gênese da geografia escolar no Brasil (1838-1889); e no Capítulo 7, a transição e a consolidação da geografia escolar moderna (1890-1931) e a constituição de uma vulgata para geografia escolar moderna (1931-1941).

Devido ao longo período pesquisado e buscando uma fluidez no texto, decidimos privilegiar a contextualização a partir da História da Educação, não aprofundando nas descrições dos contextos políticos, econômicos e sociais mais amplos, nacionais e internacionais, indicando as referências utilizadas para consulta. Da mesma forma, não foi possível preencher todas as lacunas e responder a todas as questões que surgiram durante a pesquisa. Nesses pontos, fica a indicação de aprofundamento para futuras pesquisas.

3 ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR OU A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A pergunta central da pesquisa busca entender as permanências e mudanças da geografia escolar oficial no Brasil a partir da legislação educacional, dos currículos oficiais da disciplina, dos discursos circundantes à documentação e principalmente a partir da constituição de suas vulgatas. O sentido em entender permanências e mudanças nesta disciplina é compreender como tal disciplina foi constituída e institucionalizada no país, quais as relações com processos como a escolarização e a própria produção do espaço e território nacionais. E, com isso, entender quais são as finalidades atribuídas pelo Estado ao ensino da geografia na escola.

Neste percurso, buscamos compreender como esse processo se materializava e se materializa nos discursos que perpassavam e perpassam a disciplina e a produção do próprio conhecimento geográfico escolar. Assim, a pesquisa se propõe em um primeiro momento a fazer um levantamento das pesquisas já realizadas na área, uma revisão da historiografia já produzida no país em termos de longa duração, justamente para possibilitar a análise e visualização de processo como um todo e, conjuntamente, uma discussão sobre o campo de pesquisa.

Neste capítulo apresentamos os resultados e comentários sobre o levantamento das pesquisas realizadas na área de História da Geografia Escolar no Brasil. Após o levantamento, foi necessário discutir as principais questões e debates realizados no campo e as afirmações mais difundidas, em torno das quais outras pesquisas são inspiradas, e suas controvérsias. Por fim, expomos a abordagem de História de Geografia Escolar que adotamos nesta pesquisa.

3.1 Panorama das pesquisas em História da Geografia Escolar no Brasil

As pesquisas na área de História do Pensamento Geográfico e História da Geografia vem passando nas últimas décadas três décadas por um momento de transformação tanto metodológica quanto nos temas abordados. Cada vez mais, a História da Geografia no Brasil vem se tornando objeto de pesquisas, em todo o país. As pesquisas em História da Geografia Escolar inserem-se, de um modo geral, neste campo mais amplo. Porém, devido à especificidade de seu objeto, a consideramos como um campo ou subcampo específico. Esta especificidade deve-se ao fato de as pesquisas a respeito da História da Geografia Escolar

lidarem com um arcabouço teórico mais amplo, em interface com a História da Educação e especialmente com a História das Disciplinas Escolares.

O levantamento voltado para a pesquisa da geografia escolar no Brasil feito por Pinheiro (2003), e os levantamentos da História da Geografia Escolar feitos por Maia (2014) e França Filho (2018) apontam a década de 1980 como o período inicial do desenvolvimento de pesquisas na área³, e para um aumento do interesse a partir da década de 2000. Tal aumento reflete movimentações de fortalecimento do campo da História do Pensamento Geográfico desde o final da década de 1990 quando se criaram Grupos de Trabalho (GTs) específicos em entidades e encontros. Como resultado, em 1999 foi realizado o I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico em Rio Claro/SP, e articulou-se uma rede nacional de pesquisadores do campo, a Rede Brasilis – Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica. No ano de 2000 foi publicado o primeiro número da Revista Terra Brasilis⁴ cujo tema era “Geografia: Disciplina Escolar”, denotando um interesse e uma produção existente na área.

Após esse período, como veremos adiante, houve um crescimento das pesquisas na área, e pesquisadoras e pesquisadores começam a se articular em grupos de pesquisa dedicados à temática da geografia escolar de forma geral. É o caso do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade - GPCES na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, existente desde 1997⁵ e que, segundo Albuquerque (2014, p. 15), passa a pesquisar em torno da temática da história da geografia escolar a partir de 2005. No ano de 2021, três pesquisadores desse grupo, a Prof. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Angélica de Lima Dias e Luiz Eugênio de Pereira Carvalho, organizaram e publicaram o livro “História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições” contando com uma coletânea de artigos sobre a HGE divididos em dois volumes.

Para fazer uma pequena atualização das pesquisas anteriores, realizamos um levantamento bibliográfico específico de pesquisas na área da História da Geografia Escolar no Brasil, a partir de buscas nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações Capes⁶ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD⁷. Utilizamos as seguintes expressões de busca: “história da geografia escolar”, “história da geografia”, “história

³ Os levantamentos apontam o surgimento de pesquisas na década de 1970, sendo a primeira em 1973.

⁴ Sobre a Revista Terra Brasilis: SOUSA NETO, M. F. A Terra Brasilis de volta ao mapa. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/598>. Acesso em: 6 mar. 2023.

⁵ Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/gpces/index.php/about> e <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/319085>. Acesso em 6 jan. 2024.

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 12 maio. 2022.

⁷ Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/> Acesso em: 12 mai. 2022.

do pensamento geográfico” e “geografia escolar”. Devido ao histórico de definição do campo, foi necessário ampliar os termos de busca nos bancos de dados, mas mantendo o objetivo principal de mapear a produção específica da História da Geografia Escolar no Brasil.

A tese de Pinheiro (2003) foi utilizada para conferência especialmente das pesquisas mais antigas, pois os bancos de dados mais gerais disponíveis virtualmente iniciam sua documentação a partir de 1988. Foi realizada uma segunda conferência em levantamentos realizados mais recentemente nas teses de Maia (2014) e França Filho (2018). E também foi realizada uma busca *on line* geral e nos arquivos pessoais da autora, incluídas as pesquisas com as quais se deparou em outras buscas e contribuições da banca de defesa da tese.

Um primeiro apontamento refere-se ao uso do termo “história da geografia escolar”. Em minha dissertação defendida em 2012, na qual insiro no campo da História da Geografia Escolar no Brasil, utilizei como palavra-chave “história do pensamento geográfico”, pois tratava-se naquele momento do campo mais consolidado (Carvalho, 2012). Como veremos no levantamento realizado, a partir da década de 2010 tivemos um aumento considerável das pesquisas dessa área e uma maior definição do campo, inclusive referente à adoção do termo “geografia escolar” e sua aproximação com a noção de “cultura escolar”.

Defendemos assim que a “História da Geografia Escolar” configura-se como um campo ou um subcampo da “História da Geografia” ou “História do Pensamento Geográfico” ou melhor, História da Geografia e do Pensamento Geográfico no Brasil. A questão entre o uso de um ou outro dos campos como referência, relaciona-se de um lado, com a institucionalização da Geografia acadêmica, e de outro, sendo o pensamento geográfico a possibilidade de entendimento do percurso do conhecimento geográfico, tanto em níveis acadêmicos, escolares e outras possibilidades anteriores à institucionalização. Como aponta Moraes (2000), o campo do pensamento geográfico se associa a uma história das ideias e discursos geográficos além do campo disciplinar, mesmo após a institucionalização da geografia acadêmica. A diferenciação enquanto um campo refere-se à aproximação da História da Geografia Escolar ao campo da História da Educação, especialmente das vertentes História das Disciplinas Escolares, História Social dos Currículos, História dos Livros Didáticos, dentre outras subáreas, a depender do objeto e objetivos de cada pesquisa. Sobre esta aproximação na pesquisa, esclareceremos no capítulo seguinte.

Pinheiro (2003), apresenta a “História da Geografia Escolar” como um “foco temático” dentro das pesquisas que articulam geografia, ensino e educação, ao lado de Prática Docente e Educativa; Representações Espaciais, Formação de Professores, Características dos Alunos, Livro Didático, Currículos e Programas, Formação de Conceitos, Conteúdo-método, e também

temas como Questões Ambientais, Educação Ambiental, Cidadania, Trabalho de Campo (Pinheiro, 2003, p. 184). Todos estes focos temáticos ou objetos de pesquisa podem estar presentes no campo História da Geografia Escolar, pois como defendemos aqui, trata-se de um campo específico e estas temáticas estão presentes nas produções tendo como recorte a geografia escolar e sua abordagem histórica. Entendemos que a pesquisa de Pinheiro se referia de um modo geral ao ensino de geografia, não somente em sua perspectiva histórica.

Maia (2014) considera a História da Geografia Escolar como um campo específico e o seu levantamento, com 33 teses e dissertações entre 1973 e 2013, possui esse recorte. Suas referências teórico-metodológicas lidam diretamente com a História da Educação e a História das Disciplinas Escolares. França Filho (2018) considera a matriz como sendo a História do Pensamento Geográfico, que em sua tese teria a interface com o ensino de geografia. Em seu levantamento foram encontradas 39 pesquisas com este perfil entre 1973 e 2016.

Em nosso levantamento, foram encontradas 81 pesquisas entre os anos de 1973 e 2021. São teses e dissertações cujas temáticas estão diretamente ligadas à história da geografia escolar, ou que tratam da história da geografia escolar como parte constituinte da pesquisa. Devido à impossibilidade de acesso a todos os textos completos ou mesmo seus resumos, baseamos algumas das inclusões nos títulos e relevância das pesquisas. Apresentamos abaixo o quadro com o ano, local, título da pesquisa, autor(a) e nível:

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a História da Geografia Escolar no Brasil

	Ano	Instituição	Título	Autor(a)	Nível
1	1973	UNESP - PP	A Geografia e os Estudos Sociais	ISSLER, Bernardo.	Doutorado
2	1984	Universidade Estadual Paulista. Rio Claro	O ensino da Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971.	COLESANTI, Marlene Teresinha de Munio.	Mestrado em Geografia
3	1985	Universidade Federal de São Carlos	Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão: crítica a ciência geográfica.	LEONEL, Zelia.	Mestrado em Educação
4	1988	Universidade de São Paulo	A propósito do ensino de Geografia em questão – o nacionalismo patriótico.	VLACH, Vania Rubia Farias.	Mestrado em Geografia
5	1988	Universidade Federal de Santa Catarina	Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna	PEREIRA, Raquel M.F. do Amaral.	Mestrado em Educação

6	1989	Universidade Estadual de Campinas	A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino de Geografia. Período: 1943-1978.	PREVE, Orlandina da Silva Damian.	Mestrado em Educação
7	1989	Universidade de São Paulo	Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira	PEREIRA, Diamantino Alves Correia.	Mestrado em Geografia (Geografia Humana)
8	1995	Universidade de São Paulo	O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira (1913 – 1942)	FERRAZ, Claudio Benito Oliveira.	Mestrado em Geografia (Geografia Humana)
9	1995	Universidade Federal de Pernambuco	A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia.	MATOS, Marilene Acioly de.	Mestrado em Geografia
10	1996	Universidade de São Paulo	A natureza no ensino de Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado.	LOURENÇO, Claudinei.	Mestrado em Geografia
11	1996	Universidade de São Paulo	Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar	BRAGA, Rosalina Batista.	Doutorado em Geografia
12	1996	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)	ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da.	Mestrado em Educação (Supervisão e Currículo)
13	1996	Universidade Federal de Pernambuco	A Geografia nas Propostas Curriculares 1930-1992	MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de.	Mestrado em Geografia
14	1996	Universidade Federal de Goiás	A relação conteúdo-método no ensino de geografia: estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em programas de ensino no Brasil (Período 1978/90)	ZANATTA, Beatriz Aparecida.	Mestrado em Educação
15	1997	Pontifícia Universidade Católica de Campinas.	A Geografia brasileira, dentro e fora da sala de aula: uma ciência em construção.	CAMPOS, Rui Ribeiro de.	Mestrado em Educação
16	1997	Universidade de São Paulo	Senador Pompeu: um geógrafo do poder no Império do Brasil	SOUSA NETO, Manoel Fernandes de.	Mestrado em Geografia Humana
17	1998	Universidade de São Paulo	A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos.	POLONI, Delacir Aparecida Ramos.	Doutorado de Geografia

18	1999	Universidade Estadual Paulista / Rio Claro	O pensamento geográfico em Manoel Bomfim	OLIVA, Terezinha Alves de.	Doutorado em Geografia
19	1999	Universidade Federal de Santa Catarina	Geomorfologia e geografia escolar: o ciclo geográfico davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993)	CARVALHO, Alcione Luis Pereira.	Mestrado em Geografia
20	2000	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	A História da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado	BARROS, Maria Cristina Lanza de.	Mestrado em Educação
21	2001	Universidade de São Paulo	Ensino de Geografia: histórias e práticas cotidianas.	PEZZATO, João Pedro.	Doutorado
22	2001	Universidade Federal de Uberlândia	Trajetórias do Ensino de Geografia no Brasil: 1978-1996.	MELO, Adriany de Ávila.	Mestrado em Geografia
23	2003	Universidade Estadual de Campinas	Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil - 1972- 2000	PINHEIRO, Antonio Carlos.	Doutorado em Geografia
24	2003	Universidade Federal de Goiás	Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da geografia.	ZANATTA, Beatriz Aparecida.	Doutorado
25	2004	Universidade Federal de Sergipe	A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do Século XIX ao Século XX.	SANTOS, Vera Maria dos.	Mestrado
26	2004	Universidade de São Paulo	Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos: relação entre saber acadêmico e saber escolar.	ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.	Doutorado em Educação
27	2004	Universidade de São Paulo	Carlos Miguel Delgado de Carvalho: A imagem como recurso didático. Um estudo de caso - Geografia do Brasil (1913) e Geografia Física e Humana (1943)	SCABELLO, Andrea Lourdes Monteiro.	Doutorado em Geografia (Geografia Física)
28	2005	Universidade do Vale do Itajaí	A Constituição das Identidades no "Mundo" dos Brasileiros e Italianos: o papel da escola na campanha de nacionalização nas décadas de 1930 e 1940 em Nova Trento/SC	SARTORI, Anderson.	Mestrado em Educação

29	2006	Universidade Federal de Minas Gerais	Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia – Belo Horizonte no final do segundo Milênio.	DEL GAUDIO, Rogata Soares.	Doutorado em Educação
30	2006	Universidade Federal de Uberlândia	A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso.	SILVA, Jeane Medeiros.	Mestrado em Geografia
31	2007	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	<i>Mandado Adoptar</i> : livros didáticos e história da Geografia no Rio Grande do Sul para escolas elementares (1896-1902).	ALMEIDA, Maximiliano Mazewski Monteiro de.	Mestrado em História
32	2007	Universidade de São Paulo	Geografia e Ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado	OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de.	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)
33	2007	Universidade Federal da Paraíba	Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.	PESSOA, Rodrigo Bezerra.	Mestrado em Geografia
34	2008	Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	História da disciplina Geografia - contribuições da memória de uma educadora	LAUBSTEIN, Georgia Stefania Picelli.	Mestrado em Geografia
35	2008	Universidade Federal da Paraíba	O Movimento Educacional Escolanovista e a Geografia como Disciplina Escolar - Permanências e Mudanças	SILVA, Rosana Nogueira da.	Mestrado em Geografia
36	2009	Universidade Estadual de Maringá	O ensino de Geografia no projeto educacional de Rui Barbosa.	MORMUL, Najla da Mehanna.	Mestrado
37	2009	Universidade Federal da Paraíba	A Região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica	LOPES, Lucineide Fábila Rodrigues.	Mestrado em Geografia
38	2009	Universidade de São Paulo	As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia.	SENE, José Eustáquio de.	Doutorado em Geografia Humana
39	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)	GOMES, Daniel Mendes.	Mestrado em Educação (História, Política e Sociedade)

40	2010	Universidade Federal de Santa Catarina	A Geografia do Brasil na educação básica	AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de.	Doutorado em Geografia
41	2010	Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil	BOLIGIAN, Levon.	Doutorado em Geografia
42	2010	Universidade Federal da Paraíba	A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil: Um Olhar Histórico e Metodológico a partir do Livro Didático (1913-1982).	OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de.	Mestrado em Geografia
43	2010	Universidade Federal da Paraíba	Uma leitura sobre a Geografia Escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette	COSTA, Leila Barbosa.	Mestrado em Geografia
44	2011	Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora	SOUZA, Thiago Tavares de.	Mestrado em Geografia
45	2011	Universidade Federal do Espírito Santo	A institucionalização da Geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província capixaba	OLIVEIRA, Mizael Fernandes de.	Mestrado em Educação
46	2012	Universidade Federal da Bahia	Em busca de uma epistemologia de geografia escolar: a transposição didática	FARIA, Marcelo Oliveira de.	Doutorado em Educação
47	2012	Universidade Federal do Ceará	Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil Republicano	ARAÚJO, Raimundo Lenilde de.	Doutorado em Educação
48	2012	Universidade Federal de Minas Gerais	Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República	CARVALHO, Naiemer Ribeiro de.	Mestrado em Geografia
49	2012	Universidade Federal de Uberlândia	A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930)	SILVA, Jeane Medeiros.	Doutorado em Geografia
50	2012	Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	História do ensino de Geografia como campo de investigação: contribuições de Livia de Oliveira.	OLIVEIRA, Geórgia Stefânia Picelli Laubstein.	Doutorado em Geografia

51	2012	Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	Trajетórias, Formação e Docência de Professores de Geografia em Rondonópolis-MT: Uma Reflexão a Partir de suas Memórias no Período de 1930 aos anos 2000	SOARES, Wilson José.	Doutorado em Geografia
52	2012	Universidade Federal da Paraíba	Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)	FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa.	Mestrado em Educação
53	2012	Universidade de São Paulo	O Nordeste nos livros didáticos de geografia de 1905-1950	SILVA, Maria Ediney Ferreira da.	Mestrado em Geografia (Geografia Humana)
54	2012	Universidade de São Paulo	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003	FERRACINI, Rosenberg Aparecido Lopes.	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)
55	2013	Universidade Estadual de Maringá	A disciplina de geografia em Juan Rodriguez Becker y Silva: sociedade, civilização, produção rural e educação	KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi.	Doutorado em Educação
56	2013	Universidade Federal da Paraíba	Linguagens Lúdicas como Estratégia Metodológica para a Geografia Escolar na Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1935)	DIAS, Angelica Mara de Lima.	Mestrado em Geografia
57	2014	Universidade Federal do Maranhão	Uma contribuição para a história do livro didático maranhense: a obra O Maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923)	LIMA, Noé Nicácio.	Mestrado em Educação
58	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889	MAIA, Eduardo José Pereira.	Doutorado em Educação
59	2014	Universidade Federal da Paraíba	Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil	ANGELO, Maria Deusia Lima.	Mestrado em Geografia
60	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Discurso(s) acerca do trabalho presente nos livros didáticos de Geografia (1889-1945): educação, estado e ideologia	SILVA, Elaine Queiroz.	Mestrado em Geografia
61	2015	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter	BARBOZA, Danyele Vianna.	Mestrado em Geografia

			corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil		
62	2015	Universidade Federal do Paraná	Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira	CORREIA, Marcos Antonio.	Doutorado em Geografia
63	2015	Universidade Federal do Espírito Santo	Concepções de cidades em livros didáticos de Estudos Sociais da década de 1970	FALCAO, Wagner Scopel.	Mestrado em Educação
64	2015	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”	ARAÚJO, Isabella Belmiro.	Mestrado em Geografia
65	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 - 1896)	GOMES, Daniel Mendes.	Doutorado em Educação (História, Política, Sociedade)
66	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O Espaço Geográfico em Milton Santos e seus reflexos nos livros didáticos de Geografia	FRANÇA, Bruno Azeredo de.	Mestrado em Geografia
67	2017	Universidade Federal da Paraíba	A Conformação da Geografia Escolar na Província Alagoas Oitocentista (1844-1890)	VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva.	Doutorado em Educação
68	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A ordem do discurso escolar	BATISTA, Bruno Nunes.	Doutorado em Geografia
69	2018	Universidade de São Paulo	A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de renovação da geografia.	FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de.	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)
70	2019	Universidade de São Paulo	A construção da identidade nacional no livro didático de geografia 1842-1945 São Paulo	SILVA, Maria Ediney Ferreira da.	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)
71	2019	Universidade Estadual de Campinas	Panorama Geográfico do Brasil: A Geografia Física na obra de Melhem Adas	CANTANHED E, Vicente Passaglia Pereira.	Mestrado em Geografia
72	2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de	Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o	PEREIRA, Diego Carlos.	Doutorado em Geografia

		Mesquita Filho – Rio Claro/SP	ensino secundário brasileiro (1905-1941)		
73	2019	Universidade Federal do Piauí	A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1961)	ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa.	Doutorado em Educação
74	2020	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Os caminhos do livro para o arquivo: a formação dos acervos de manuais escolares de geografia em Goiás – GO.	AMARAL, Gabriela Leles.	Mestrado em Geografia
75	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP	Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia (1967-2013)	MELLO, Bruno Falararo de.	Doutorado em Geografia
76	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional.	ARAUJO, Isabella Belmiro.	Doutorado em Geografia
77	2020	Universidade Federal da Paraíba	A Revista do Ensino e a Geografia (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba	DIAS, Angelica Mara de Lima.	Doutorado em Geografia
78	2021	Universidade Federal da Fronteira Sul	Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951 e os livros didáticos de Aroldo de Azevedo	BISPO, Maria Hemília da Silva.	Mestrado em Ciências Humanas
79	2021	Universidade Federal de Uberlândia	Reformas educacionais e curriculares no Brasil no início dos anos 1970: impactos do projeto educacional no ensino de geografia em Uberlândia/MG	SANTOS, Jakes Paulo Félix dos.	Mestrado em Geografia
80	2021	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	A Geografia, o currículo escolar e a ontologia: possíveis caminhos para uma outra relação com o espaço.	VASCONCELO S, Tiago Santos de.	Doutorado em Geografia
81	2021	Universidade de São Paulo	Seção São Paulo da AGB e o Boletim Paulista de Geografia (1949-1987): uma história do saber escolar	LOPES, Maria Rita de Castro.	Doutorado em Geografia (Geografia Humana)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Neste capítulo comentaremos parte das pesquisas acima a partir das teses e questões defendidas pelas mesmas e da abordagem com a qual trabalharemos. É importante ter a perspectiva da construção desse conhecimento no e pelo campo para situarmos nossa pesquisa

em um conjunto maior, buscando com isso agregar outras contribuições. Não pretendemos uma análise exaustiva de todo esse material, pois este não é nosso foco. Intentamos somente apresentar alguns recortes que consideramos relevantes para nossa pesquisa e para o panorama do campo. Primeiramente, verificamos alguns dos dados mais aparentes e quantificáveis. No quadro abaixo podemos verificar o aumento considerável das pesquisas após a década de 2010:

Quadro 2 – Distribuição das pesquisas em História da Geografia Escolar

Distribuição das pesquisas em História da Geografia Escolar		
Década	Nº de pesquisas	Universidades
1970-1979	1	1 Unesp-Pres. Prudente
1980-1989	5	1 Unesp-Rio Claro; 1 UFSCar; 1 USP; 1 UFSC; 1 Unicamp
1990-1999	13*	6 USP; 2 UFPE; 1 PUC-SP; 1 UFGO; 1 PUC-Campinas; 1 Unesp-Rio Claro; 1 UFSC
2000-2009	19	5 USP; 3 UFPB; 2 UFU; 1 UFMS; 1 Unicamp; 1 UFGO; 1 UFS; 1 Univali; 1 UFMG; 1 PUC-RS; 1 Unesp-Rio Claro; 1 UEM
2010-2019	35	6 UFPB; 5 Unesp-Rio Claro; 4 USP; 3 UFMG; 2 PUC-SP**; 2 UFES; 2 UERJ; 1 UFSC; 1 UFBA; 1 UFCE; 1 UFU; 1 UEM; 1 UFMA; 1 UFRJ; 1 UFPR; 1 UFRGS; 1 Unicamp; 1 UFPI;
2020-2021	8	1 USP; 1 UFRJ; 1 UERJ; 1 PUC-RJ; 1 Unesp-Rio Claro; 1 UFPB; 1 UFFS-Erechim;
	Total: 81	29 universidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

* aumento expressivo após 1995.

** mesmo autor, Daniel M. Gomes, e orientador, Prof. Kazumi Munakata.

A partir desta primeira distribuição, podemos apontar algumas considerações. Primeiramente, fazemos referência ao período de ampliação dos programas de pós-graduação no país, após a Reforma Universitária de 1968. Em segundo lugar, o crescimento das pesquisas, após a década de 1990, especialmente após 1995 como pode-se verificar na lista anterior, relaciona-se às iniciativas de organização do campo, como mencionado anteriormente. Há um destaque na década de 2010, com um considerável aumento, possivelmente ligado a outro momento de expansão dos programas de pós graduação no país e a um fortalecimento do campo e das temáticas da geografia escolar no Brasil.

Foi possível verificar nas pesquisas uma diversidade de temas, objetos, fontes e metodologias, começando pela gênese da geografia escolar no país e em outros países, e as diversas temáticas relacionadas ao seu funcionamento, suas finalidades. Destacaram-se também as relações sociais e políticas presentes em cada contexto, as trajetórias de intelectuais e professoras/es, pesquisas qualitativas e história oral, os currículos e livros didáticos, as

regionalidades desde as províncias, recortes regionais ou locais, recortes temporais, análises comparadas. Observamos a investigação das discussões e debates em revistas e periódicos, recortes temáticos como cartografia, geomorfologia e geografia urbana, questões epistemológicas e do discurso geográfico escolar e pedagógico. Em várias pesquisas, os temas, objetos e níveis se entrelaçam, dificultando um trabalho de classificação do conjunto.

Em relação aos períodos abordados nas pesquisas, pode-se afirmar que a linha temporal da existência da geografia enquanto disciplina escolar está contemplada em todos os seus momentos, cada qual de uma maneira, com objetos, objetivos, referenciais teóricos e metodológicos diversos. Como tal retrospecto faz parte do objetivo da pesquisa, traremos ao longo deste capítulo e dos próximos as contribuições pertinentes aos períodos abordados, não cabendo neste momento, fazer um resumo das pesquisas.

Sobre o recorte do currículo enquanto objeto, indiretamente diversas pesquisas utilizam os currículos como referência, como no caso das pesquisas sobre os livros didáticos, instituições escolares ou institucionalização da geografia escolar, e também em casos de análises regionais. Sendo a fonte dessa pesquisa o currículo, faremos um destaque para as pesquisas que trataram diretamente desta questão, por sua interface direta com nossa própria investigação. E, devido à proximidade e a relevância para o campo, apresentamos também as pesquisas do levantamento relacionadas ao livro didático:

Quadro 3 – Proporção de pesquisas sobre currículo e livro didático

Década	Currículo		Livro Didático		Total de pesquisas
	TOTAL	%	TOTAL	%	
1970-1979	-	-	-	-	1
1980-1989	-	-	1	20%	5
1990-1999	3 (1996)	23%	6	46%	13
2000-2009	1	5%	6	31%	19
2010-2019	4	11%	17	48%	35
2020-2021	3	37%	4	50%	8
TOTAL	11	13%	34	42%	81

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As pesquisas sobre o currículo na História da Geografia Escolar apresentam um crescente interesse, embora possuam um quantitativo menor em relação às pesquisas acerca dos livros didáticos. Porém, como destacamos acima, grande parte das pesquisas sobre os livros didáticos apresentam também uma discussão sobre o currículo, como é o caso da dissertação de Marlene Colesanti (1984), na qual os currículos são apresentados em todas as reformas

educacionais de 1890 a 1971; da dissertação de Maria Cristina Barros (2000) que discute as reformas educacionais e os currículos do período das décadas de 1930 e 1940, além de também analisar livros didáticos e relatórios de inspeção federal; e a tese de Levon Boligian (2010) que menciona no título os programas e os livros didáticos de 1824 a 2002. Nos casos acima e em algumas outras pesquisas, fica clara a relação e o papel dos livros didáticos e dos programas na constituição e desenvolvimento da disciplina.

Em pesquisas que lidam com a institucionalização da geografia escolar em diferentes tempos e espaços, como em Mizael Oliveira (2011) e Edna Vilar (2017), é possível que um dos aspectos marcantes nestes processos sejam os currículos oficiais da geografia escolar, tomados como referência e parâmetro de comparação.

Destacamos ainda o ano de 1996, ano de conclusão das 3 pesquisas da História da Geografia Escolar sobre os currículos, e o ano quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Há ainda neste período a tese de Delacyr Poloni (1998) cujo título relaciona as políticas educacionais e o ensino de geografia e as dissertações de Diamantino Pereira (1989) e Rui Campos (1997) e a tese de Rosalina Braga (1996) que mencionam em seus títulos a geografia escolar brasileira e seu percurso histórico com diferentes recortes temáticos e abordagens. As discussões e debates referentes à legislação e à elaboração de um currículo comum, ou um currículo nacional, como consta na Constituição Federal de 1988 possivelmente fomentaram o interesse e as discussões das pesquisas sobre o currículo neste período e posteriormente a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1996. Tal fenômeno aparentemente ocorre recentemente também, em relação à reformulação curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Ressaltamos que mencionamos as pesquisas sobre o currículo no âmbito da História da Geografia Escolar, pois no âmbito da “geografia escolar” como um todo e das diversas combinações possíveis entre “currículo” e “geografia”, a quantidade de pesquisas encontrada é muito maior. Grande parte dos resultados referentes à busca com essas palavras-chave tratam das reformas curriculares vigentes no momento da pesquisa e suas problemáticas referentes aos planos das políticas educacionais, do conhecimento escolar, da prática de ensino em redes diversas e experiências em sala de aula sem a perspectiva histórica, e por isso, não foram incluídas.

As pesquisas sobre o livro didático e a história da geografia escolar apresentaram um aumento significativo a partir da década de 2010, a ponto de representar praticamente a metade das pesquisas realizadas neste período. O livro didático é um importante registro para a História da Geografia Escolar e nas pesquisas vemos diferentes abordagens e recortes temáticos. Embora

não tenhamos tido acesso a todas as pesquisas, acreditamos que em grande parte elas estabeleçam interface com o currículo, como mencionamos acima.

3.2 Questões e teses difundidas da HGEB

Neste tópico discutiremos algumas das questões de destaque no campo da História da Geografia Escolar. Algumas destas questões não são circunscritas ao campo e são também de interesse para a História da Geografia e do Pensamento Geográfico. Utilizaremos algumas das teses e dissertações que fizeram parte do levantamento para construir e expor os argumentos controversias, explicitando nossos referenciais teóricos no campo.

Primeiramente, há um consenso sobre a relação entre a geografia e a formação do Estado Nação, seja para o pensamento geográfico, geografia ou para a geografia escolar. Geralmente é a questão inicial colocada nas pesquisas, e por isso está presente em muitas das pesquisas listadas. Daremos um destaque para as pesquisas de Vânia Vlach (1988) e Rachel Pereira (1988), pois possuem esta relação como foco de pesquisa.

Vânia Vlach (1988) pesquisou a relação entre a geografia escolar e a ideologia do nacionalismo patriótico que revestiu o processo de escolarização no momento da criação do Estado Nação no Brasil. A autora se utiliza da história da França, Alemanha e do Brasil para desenvolver seu argumento baseado na disseminação do nacionalismo que empregou diversos meios como a língua, o serviço militar e a escola, com o foco na geografia escolar. O princípio da unidade e o conceito do território seriam fundamentos tanto de uma quanto de outro. Rachel Pereira (1988) desmistifica a ideia da neutralidade da geografia e relaciona seu processo de sistematização e institucionalização ao momento de criação dos Estados Nação e à escolarização. Sua pesquisa parte do caso da Alemanha no século XIX, onde a geografia foi institucionalizada nos três níveis de ensino, que, por razões histórico e ideológicas, a tornaram uma disciplina obrigatória. Sua tese é de que para alcançar um movimento de real renovação da geografia seria necessário retornar às suas raízes históricas, a gênese da geografia moderna. Pereira (1988) explicita a relação dialética de constituição da geografia escolar, enquanto disciplina escolar obrigatória, e a geografia moderna em seus fundamentos históricos e epistemológicos. Embora não tenha pesquisado especificamente sobre o Brasil, sua tese se tornou referência para o campo. Tanto Vlach (1988) como Pereira (1988) defendem que o conhecimento da história da geografia escolar e suas implicações com o Estado Nação constituiriam o princípio de uma “crítica interna” que desmistificaria as ideologias e discursos

presentes no conhecimento geográfico e possibilitaria seu desenvolvimento enquanto “pensamento”.

Embora ainda seja possível encontrar discordâncias com a tese geral da relação entre Estado-nação e a geografia escolar, acreditamos que atualmente existe certo consenso na comunidade geográfica acerca de tal relação. No entanto, é um consenso que por vezes deixa o entendimento dessa relação na superfície. Em artigo mais recente, Vânia Vlach, juntamente com Adriany Melo e Antônio Carlos Sampaio (2006) apontam que essa relação se baseou principalmente na necessidade da formação do exército, dos soldados e da construção do amor à pátria. E não seria incorreto afirmar isso. O que apontamos em trabalho anterior (Carvalho, 2012) é que, para aprofundarmos o entendimento dessa relação, é necessário entender que a geografia, e principalmente a geografia escolar, tem como sua principal finalidade, ao surgir e se manter nos currículos escolares oficiais, a formação dos cidadãos e a produção e reprodução do social pelo Estado. Ou seja, não é só o amor à pátria, mas a construção da nação e dos próprios cidadãos. Tal perspectiva também é adotada por Moraes (1988; 2000). Nesta perspectiva apreendemos os discursos presentes na disciplina em seus diversos momentos.

As pesquisas de Vlach (1988) e Pereira (1988) trazem questões e metodologias que se inserem no contexto brasileiro de fins da década de 1970 e na década de 1980, momento considerado de renovação da geografia e de aparecimento de geografias críticas de matrizes marxistas. A influência das obras de Yves Lacoste no Brasil contribuiu para a disseminação dessa matriz, principalmente para as temáticas da relação entre a geografia e o Estado. O livro “A geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra” publicado em 1976 na França e desde 1978 presente no Brasil⁸, introduz nessa relação a geografia escolar como um discurso ideológico de estado.

Apesar dessa relação direta com o contexto imediato de produção, as pesquisas de Vlach (1988) e Pereira (1988) são até os dias atuais reconhecidas no campo disciplinar. A dissertação de Vlach (1988) gerou diálogos e discussões, entre concordâncias e discordâncias. Talvez a mais conhecida tenha sido a de Genylton Rocha (1996) que afirma discordar dos resultados da pesquisa de Vlach (1988) sobre a relação entre a geografia escolar e o nacionalismo patriótico no período imperial no Brasil. Posição da qual não compartilhamos,

⁸ Há uma revisão, feita pelo próprio autor em 1985. A existência de uma tradução “pirata” da obra no Brasil é afirmada por José W. Vesentini na apresentação do livro, datada de 1988 e também na fala de Douglas Santos, onde relata a tentativa de publicação do livro feita pela AGB São Paulo e movimento estudantil e de sua não realização, gerando a cópia “pirata” circulando no país (Vídeo Yves Lacoste: A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0Qf131C5R8>. Acesso em: 3 jun. 2022). Outras obras e autores também influenciam o contexto das décadas de 1970 e 1980, citamos essa obra específica por sua relação direta com a geografia escolar.

não somente pela leitura dos referenciais teóricos sobre nação e nacionalismos, mas com base nos mesmos documentos utilizados pelo autor - demonstraremos nossa argumentação a partir do Capítulo 6. No entanto, é inegável a contribuição da pesquisa deste autor sobre os currículos da geografia escolar no Brasil.

Outra discordância presente no campo aproxima-se das questões levantadas pela relação entre geografia escolar e Estado e referem-se à institucionalização da disciplina e à centralidade do Colégio Pedro II. A geografia escolar no período imperial brasileiro se torna então um importante recorte para estas reflexões, já que se trata do momento inicial da disciplina. Neste sentido, consideramos importante posicionar teoricamente a pesquisa em relação aos mesmos. Para isto será necessário entendermos a relação da geografia escolar com o processo de escolarização, ou seja, com o Estado, e situar teoricamente nosso entendimento das disciplinas escolares.

Um dos problemas, como apontado por Moraes (2000) é que o rótulo geografia se enquadra em diversos tipos de conhecimentos e saberes produzidos sobre o espaço. Neste sentido a anterioridade de geografias é algo inegável. Sem dúvida, é um escopo, um saber que fez parte de várias aprendizagens do ser humano, em suas diversas organizações sociais e do estar no mundo, em diversos tempos históricos.

A questão para a História da Geografia Escolar no Brasil, é da sua existência ou não enquanto uma disciplina escolar anteriormente à fundação do Colégio Pedro II. Os saberes geográficos compunham e complementavam os ensinamentos clássicos nas escolas jesuíticas, aulas avulsas e preceptorado (ou ensino doméstico). Tais ensinamentos, possuíam características próprias e não podia ainda ser considerado como um ensino disciplinar, como veremos adiante no Capítulo 6. Desde as Grandes Navegações, saberes que podem ser entendidos como geográficos passaram a ser amplamente solicitados e vulgarizados, além de, claro, sua configuração enquanto um saber estratégico para os Estados. Jeanne Medeiros Silva (2012) define esse tipo de ensino da geografia como ensino implícito. O ensino implícito da geografia cumpria o papel de suporte, conteúdos de referência e auxiliares aos objetivos pretendidos pela pedagogia jesuítica (Silva, 2012).

De acordo com Jeane Silva (2012), em fins do período colonial (na Academia Real Militar em 1810, por exemplo) a geografia já se apresentava enquanto disciplina, em um outro tipo e nível de formação, no ensino superior. E especialmente após a vinda da Corte para o Brasil em 1808, a geografia participava como conteúdo para os exames do curso jurídico e por isso, existiu como disciplina em cursos preparatórios - não só na corte como em algumas províncias inclusive. Entretanto, o que discutimos nesta pesquisa é a geografia escolar, ou seja,

um saber organizado e escolarizado sob a forma de uma disciplina, o ensino explícito, como definido por Silva (2012). Enquanto disciplina escolar, entendemos e concordamos com os apontamentos de que sua institucionalização efetiva ocorreu a partir de 1838, junto à fundação do Colégio Pedro II.

Este debate nos leva ao fato de que a geografia no Brasil é primeiramente institucionalizada na escola em 1838, tese já defendida por Maia (2014). Este dado, porém, apresenta num primeiro plano uma obviedade que oculta o processo histórico da constituição da geografia escolar e da produção de conhecimentos geográficos no Brasil. Daí tem-se a impressão, derivada do anacronismo, que a geografia escolar já existia e que foi apenas reconhecida. O que percebemos e argumentaremos no Capítulo 6 é que a geografia escolar foi instituída simultaneamente a três movimentos: a sistematização do pensamento geográfico em conhecimento científico a nível internacional; o entendimento de sua importância na veiculação de imagens e ideologias para a formação do Estado-nação; e a partir também de uma nova forma social, a escola moderna e a escolarização da sociedade.

Para a constituição de uma comunidade geográfica no Brasil, concorreram ainda a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, e a organização de sociedades geográficas, como a Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro – SGRJ, e que, por meio de encontros e publicações, auxiliaram na sistematização e divulgação de conhecimentos geográficos. Em certa medida, embora com finalidades diferentes daquelas da geografia na escola, a existência dessas sociedades, institutos e a divulgação de livros e ideias dos viajantes estrangeiros que aqui estiveram o século XIX também muito contribuíram para a construção e consolidação de uma vulgata para a geografia ensinada nas escolas.

Tanto que, de uma descrição inventariada de diversos relatos, vai aos poucos, durante o século XIX sendo sistematizada em conhecimento do território e em saber escolarizado. Esse conhecimento do território tinha interesses específicos não apenas em relação a sua exploração, como também à formação do cidadão, que no caso cursava o ensino secundário desse período, a elite.

Nesse sentido, ainda referente ao período inicial da disciplina no Império há o debate sobre o desenvolvimento ou não da disciplina enquanto produção de conhecimento geográfico escolar. Alguns pesquisadores como Rocha (2014), Custódio (2009), ou até mais recentemente Mizaél Oliveira (2011), por exemplo, defendem que a geografia escolar produzida no Império foi estática e apenas reproduziu o padrão escolástico e mnemônico. Caio Prado Jr. (1948), chegou a argumentar que o livro *Corografia Brasileira de Aires de Casal* (1817) teria sido um dos motivos desta permanência tão longa na escola e de sua paralisia metodológica.

Em nosso entendimento, a geografia então produzida no Império não foi impedida em seu desenvolvimento pelo livro de Aires de Casal ou qualquer outra questão desse tipo. Como colocou Sousa Neto (2018) uma geografia moderna só poderia existir após o término da inventariação do mundo, papel esse cumprido pela geografia no período colonial. Ao considerar cumprido esse papel, prepara-se o terreno para outras metodologias além da descrição, como a localização e comparação, e posteriormente a interdependência e as conexões. Além disso, não podemos desconsiderar a influência de uma produção geográfica internacional, e especificamente no caso da escolarização brasileira e da história da ciência, a influência do modelo escolar francês (Sousa Neto, 2000).

Moraes (1991) demarcou a institucionalização da geografia na década de 1930, mas deixa a provocação: se o discurso geográfico se encontrava disseminado na sociedade brasileira e a influência de geógrafos estrangeiros já estava presente, por que a geografia não se institucionalizou antes? Nas últimas décadas do século XIX, apareceram iniciativas tanto na área escolar/pedagógica, como demonstrado os relatórios de Rui Barbosa (1882), quanto científicas, a exemplo da criação da SGRJ (1883), que indicavam uma consolidação da geografia enquanto um campo do conhecimento. Uma hipótese por ele levantada é que o discurso geográfico iria além da formação da nacionalidade, seria o suporte da formação do Estado Nacional. Este por sua vez, somente teria completado sua formação na década de 1930. Assim, as iniciativas voltadas à consolidação efetiva do campo somente amadureceram nas décadas seguintes e culminaram na institucionalização completa da geografia na década de 1930.

Tal argumento nos faz retornar à questão colocada acima, sobre as nomenclaturas dos campos de pesquisa em História da Geografia. Ao considerar os saberes geográficos produzidos nos âmbitos das instituições como a Academia Militar, a administração estatal e a existência de entidades e institutos como o IHGB e a SBG, e principalmente a institucionalização da disciplina escolar geografia desde 1838, que em sucessivas fases, processos e eventos, como a realização de um Congresso Brasileiro de Geografia em 1909 culminam nos marcos da institucionalização universitária, na criação do CNG (1937) e do IBGE (1938), da criação da AGB (1934), não se trataria de um campo de pesquisa da História da Geografia? Aliás, de onde vieram os geógrafos que não só compuseram os quadros de tais instituições como muito provavelmente articularam para a criação das mesmas?

Partindo desta tentativa de compreender o papel da geografia escolar na institucionalização da geografia, consideraremos então que embora já existisse em âmbito formal escolar, nos cursos preparatórios e cadeiras avulsas, como apontam Albuquerque (2014)

e Gomes (2016), defendemos nesta tese que a geografia se tornou disciplina escolar no momento que foi institucionalizada dentro de um processo organizado de escolarização e seriação, com a fundação do Colégio Pedro II. O que não significa negar as experiências do saber geográfico ensinado anteriormente, o que aliás, nos parece a condição para que se chegue a uma institucionalização e obrigatoriedade de uma disciplina para todo território nacional.

Se as instituições e professores que ofertavam a geografia como curso preparatório para os exames de ingresso nos cursos superiores, ou mesmo os conteúdos geográficos trabalhados pelos preceptores ou em colégios e escolas privadas possuíam currículos diversos, para nós é significativo que o Estado dentre todas essas possibilidades, manifeste uma opção. Esta prescrição, de fato silencia (ou tenta silenciar) as outras geografias escolares possíveis e pode nos indicar o que se pretendia ou quais as finalidades do ensino da geografia e da própria escolarização.

Então, não desejamos com isso estabelecer uma polêmica onde não há. Todas essas pesquisas são de fato muito relevantes para construção da História da Geografia Escolar no Brasil, cada qual em seu tempo e em sua contribuição. E ainda há muito a ser pesquisado. Nossa intenção é esclarecer a partir de qual abordagem teórica nossos argumentos se baseiam para respondermos às indagações desta pesquisa. Nosso objetivo não é identificar as possíveis geografias ensinadas no país e suas contribuições, mas entender a relação entre o Estado e a institucionalização de uma geografia escolar oficial no período de 1838 a 1941 – e que, como oficial, torna-se parâmetro e em alguns momentos, prescrição e obrigatoriedade.

O fato de a disciplina surgir da escolarização no Brasil e desde então permanecer por quase dois séculos nos currículos oficiais é justamente um dos pontos que nos toca. Ser uma disciplina significa isso. Ser um conhecimento, um saber ou uma forma de pensar e ver o mundo, vai muito além deste marco. Se a aprendizagem é algo inato e ao mesmo tempo construído pelos seres humanos, e a educação extrapola completamente os “muros da escola” – nos importa compreender qual caminho de escolarização foi oficialmente selecionado e implantado a partir do Estado – constituindo-se, reiteramos, em modelo ou, em determinados contextos, obrigatoriedade. Porém, a forma social moderna construiu este aparato de aprendizagem que é a escola moderna, e é dela que traremos aqui.

A escolarização e o ensino secundário no século XIX era claramente limitada a uma diminuta parcela da sociedade, a elite. Tal questão muitas é vezes é apontada como um fator redutor das contribuições das pesquisas sobre o período. No entanto, entendemos que tal fato faz parte de um contexto social e histórico específico, apresentando algumas possibilidades para compreendermos a elitização do ensino secundário. Mais do que uma questão quantitativa, a

escolarização era oferecida justamente para aqueles que eram considerados cidadãos e que participavam direta e indiretamente da construção das políticas nacionais. Desde a vinda da Corte para o Brasil, a necessidade de formação de quadros para a administração estatal, que se estende por todo o período imperial inclusive, pode ser apontada como uma das finalidades gerais da escolarização.

O conhecimento do território não tinha como objetivo apenas a formação do “amor à pátria”, embora tal objetivo existisse no sentido que os próprios brasileiros estavam sendo “inventados” nesse mesmo processo. Como aponta José Murilo de Carvalho (2007), o conhecimento do território e de seus recursos era importante para uma elite que “circulava” em cargos por este território, e que pretendia alçar o país à categoria de uma nação civilizada no concerto mundial das nações. Assim, a criação das sociedades geográficas e institutos históricos-geográficos no Brasil, a participação nas exposições universais, e a produção dos próprios livros didáticos de geografia carregaram a ideia dos recursos a serem explorados no território brasileiro durante mais de um século.

Moraes (2000; 2005) aponta que a condição colonial e periférica do Brasil, alçou o território como o constituinte da construção da nação e da identidade nacional. A unidade do território, um dos pilares das ideologias geográficas presentes no Império, servia como o princípio de homogeneização, solapando as diferenças regionais e sociais (Moraes, 2000).

Embora a limitação da escolarização à elite possa parecer à primeira vista um fator que gere a problematização sobre suas limitações, entendemos que a escola atendia aos objetivos e finalidades para os quais foi criada, tais como a formação de quadros burocráticos estatais e a formação nacionalista. Se a grande maioria da *população* não sabia ler ou escrever, isso se devia, primeiramente, à grande quantidade de escravizados, mas também às questões de gênero, condições sociais, localização. Porém, como enfatizamos anteriormente, a escolarização era voltada aos *cidadãos homens*, aqueles que numa sociedade patriarcal intervinham e influenciavam política, econômica e culturalmente a sociedade.

Outro ponto que se relaciona às finalidades e ao público atendido pela escolarização é sua forma de implementação. A escolarização em suas primeiras décadas era um processo incipiente e embora tenha se iniciado com a intenção do ensino seriado, por exemplo, tal questão só se concretizaria de fato em 1931, quase um século depois, com a Reforma de Francisco Campos. A própria centralidade do Colégio Pedro II também dependia de mecanismos e legislações que foram sendo aperfeiçoadas durante o Império, sendo ele mesmo o suporte deste processo. Se a partir da década de 1930 a centralidade do Colégio Pedro II começava a ser dissolvida pela criação de um sistema nacional de educação e do fortalecimento

do Estado, entendemos que tal fato sinaliza justamente sua importância para o período. O Colégio Pedro II e seus currículos foram os mecanismos existentes para a disseminação e padronização da escolarização.

Se inicialmente a própria seriação era uma tentativa, a criação de um currículo modelo também, como demonstraremos a partir dos documentos no Capítulo 6. Os programas de exames para acesso aos cursos superiores e o tipo de ensino da geografia já praticado, possivelmente influenciaram a elaboração deste currículo, porém ainda não temos pesquisas sobre essa relação. No entanto, tal influência gradativamente e talvez de forma oscilante também adentra as práticas escolares formais do período. A pesquisa de Gomes (2016) sobre o Ensino Secundário na Província de São Paulo no Império que após a Reforma educacional de 1854, aponta que os currículos do Colégio Pedro II passaram a influenciar a autonomia dos cursos preparatórios nas províncias. E é este tipo de catalização e disseminação da legislação, através de diversos mecanismos, que defendemos ao utilizar os currículos oficiais como fonte da pesquisa. Um outro mecanismo de padronização implementado no período imperial foi o processo de equiparação dos liceus e colégios ao Colégio Pedro II, o qual destacaremos nos próximos capítulos.

O aperfeiçoamento dos mecanismos da escolarização, perceptível para nós nas mudanças da legislação, e a própria disciplina se sistematizando, os livros didáticos sendo produzidos por autores brasileiros e os exames de acesso ao nível superior, indicam uma tendência de padronização dos currículos e, desta forma, à similaridade nos conteúdos e materiais utilizados, o que internamente às disciplinas significou a constituição de suas vulgatas. As tentativas de padronização e homogeneização fazem parte desse projeto maior que é a formação da nação tendo como suporte também a escolarização. Todavia, não consideramos que tal intento tenha sido atingido integralmente sem as influências e resistências locais, mas consideramos aqui a intencionalidade em fazê-lo.

É o que podemos ver nas interpretações feitas pelos autores das províncias nos livros didáticos ali produzidos. Embora buscassem seguir a estrutura dos currículos do Colégio Pedro II, vários autores imprimiam as características e demandas locais, posições políticas, heróis regionais. A pesquisa de Almeida (2007) demonstra como o castilhismo sustentado no Estado do Rio Grande do Sul influenciou a produção de seus próprios livros. Sousa Neto (2018) demonstra como o Senador Pompeu, no Nordeste evidenciou as disputas políticas locais e sua própria posição liberal nos livros didáticos, e mesmo assim, seus livros foram adotados no CPII. Carvalho (2012) apontou como Lima destacava os heróis locais, as cidades e características do Estado do Rio Grande do Sul. Em todos esses casos, vemos as adaptações e interpretações,

porém cumprindo a estrutura determinada pelo currículo modelo. Maria Deusia Angelo (2014, p. 166) encontra tais livros em quase todas as províncias, à exceção de 5, no período de 1870 a 1910 e ressalta neles o alinhamento entre a política central e as demandas e articulações locais.

Outro ponto importante que podemos destacar no levantamento das pesquisas do campo da História da Geografia Escolar no Brasil – HGEB, são alguns dos objetos e fontes utilizados para além dos livros didáticos e dos currículos. Um exemplo que será muito caro à nossa pesquisa são os periódicos. Os periódicos de geografia e ou de ensino serviram desde o Império⁹ para a difusão e atualização das inovações científicas e pedagógicas no país. Muitos destes periódicos estavam ligados a entidades e instituições como o IHGB, SGRJ¹⁰, AGB, e aos órgãos oficiais do Estado. É o que algumas das pesquisas levantadas abordam, como é o caso de Prêve (1989), Dias (2013; 2020) e Batista (2017b). Nos periódicos é possível identificar alguns dos debates e conflitos empreendidos em torno do ensino e dos currículos, mas também é visível, especialmente nas revistas ligadas ao Estado, a difusão de certos ideais e modelos de ensino. Devido a sua característica de serem textos e artigos publicados, utilizamos alguns deles como fonte para a realização da pesquisa, como é o caso da RBEP, Boletim Geográfico, BPG, etc.

Angélica Dias (2013) utiliza a Revista de Ensino do Estado de Minas Gerais no período de 1925 até 1935¹¹ e posteriormente a Revista de Ensino do Estado da Paraíba, no período de

⁹ A Revista do IHGB foi criada em 1839, um ano após a fundação do instituto. Em sua primeira edição há um histórico da entidade, extratos do estatuto, discursos e alguns artigos. O acervo da Revista do IHGB está disponível virtualmente e constitui um rico material a ser pesquisado sobre a sua relação com a geografia escolar no Império (Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147&start=460> Acesso em: 16 jul. 2021). No Artigo 1º de seu Estatuto, consta seus objetivos: “Art. 1º: O Instituto Historico e Geographico Brasileiro tem por fim coligir, methodisar, publicar, ou archivar os documentos necessários para a historia e geographia do Imperio do Brazil: e assim também promover os conhecimentos destes dous ramos philologicos por meio do ensino publico, logo que o seu cofre proporcione essa despeza” (Revista IHGB, n.1, tomo I, p. 18). Uma comparação interessante sobre o desenvolvimento da geografia no século XIX pode ser feita através dos sumários dos primeiros anos da Revista do IHGB e os sumários da Revista da SGRJ a partir 1885 de muito próximos já da Geografia Moderna e distante das narrativas de viajantes (Cardoso, 2003, p. 172-191).

¹⁰ Na dissertação de Cardoso (2003) sobre a SGRJ (1883 1909) há nos anexos, a lista de todos os artigos das revistas publicadas pela revista da SGRJ. Em artigo publicado posteriormente, a autora foca no Curso Superior Livre de Geografia de 1926 e 1927 promovido pela SGRJ, cujo objetivo era atualizar professoras primárias e disseminar as proposições da Geografia Moderna. A autora menciona também a tentativa frustrada do IHGB em promover curso semelhante entre 1916 e 1921 (Cardoso, 2009).

¹¹ A Revista de Ensino de Minas Gerais, por exemplo, é publicada pelas diretorias de instrução do estado, criada em 1892 e reativada em 1925 a 1940 e de 1946 a 1971. Sobre o conteúdo e objetivos: “A *Revista* estava organizada por temas e oferecia receitas, fórmulas de trabalho para o professor: o segredo de ser um bom professor, como fazer, o que deve ser feito, o que se deve evitar, entre outros. Apesar de uma preocupação nítida com a formação de professores, sendo este tema o que apresenta maior número de artigos publicados, podemos observar no impresso que veiculava as demais dimensões do campo educacional, como políticas educacionais, estrutura de ensino, didáticas de ensino e organização escolar” (Dias, 2013, p. 34). Dias (2013, p. 37- 40) apresenta todos os títulos dos artigos relacionados à geografia (p. 37-40) e o acervo da revista é disponibilizado *on line* pelo NIEPHE. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/bancos/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

1932 a 1942. As pesquisas de Orlandina Prêve (1989) e Bruno Batista (2017b) utilizaram como fonte os artigos sobre ensino publicados pelo Boletim Geográfico, revista vinculada ao IBGE, de 1943 a 1970. Embora tenham recorrido ao mesmo periódico e à mesma seção (“Contribuição ao Ensino”) no mesmo período, cada uma dessas pesquisas traz uma abordagem teórico-metodológica diferenciada e suas contribuições à História da Geografia Escolar.

Outras pesquisas também utilizaram dos periódicos enquanto fontes para a análise de uma determinada questão sobre o ensino de geografia em um determinado período. Gomes (2010) centrou sua pesquisa na análise de livros didáticos em relação aos currículos e utilizou o Boletim Paulista de Geografia – BPG, da AGB - São Paulo e os anais de eventos e congressos promovidos pela AGB no período de 1960 a 1969. França Filho (2018) também utilizou periódicos e anais de encontros e eventos da AGB e de outras entidades como fonte para subsidiar a discussão sobre a renovação e o ensino de geografia na década de 1980. Os periódicos são fontes importantes para buscarmos compreender e analisar a circulação de ideias, a formação de ideários (pedagógicos, geográficos, nacionais, etc.) e os debates realizados entre as diversas abordagens concorrentes ou complementares em determinados momentos históricos e por isso os incorporamos à pesquisa.

Embora a geografia escolar seja mais comumente abordada no ensino secundário, em nosso levantamento localizamos sete pesquisas que tratam da geografia escolar no ensino primário: Rosalina Braga (1996) cujo foco foi a escola elementar; Terezinha Alves de Oliva (1999) que tratou da literatura escolar produzida por Manoel Bonfim; Maximiliano Almeida (2007) sobre os livros didáticos adotados na escola elementar do Rio Grande do Sul (1896-1902); Josiane Ferreira sobre os exercícios e como os mesmos influenciaram os métodos de ensino (1880-1930); Angelica Dias (2013; 2020) sobre as Revistas de Ensino de Minas Gerais (1925-35) e da Paraíba (1932-42); Maria do Socorro Andrade (2019) sobre a geografia nos grupos escolares do Piauí (1927-61). E na bibliografia didática da geografia escolar apresentada por Jeane Silva (2012), também constam livros utilizados no ensino primário.

A partir do levantamento realizado e da leitura das pesquisas disponíveis, levantamos algumas das questões recorrentes no campo da História da Geografia Escolar no Brasil e que se relacionam com os objetivos dessa pesquisa. No próximo subcapítulo tratamos abordagem na qual a embasamos.

3.3 A abordagem da História da Geografia Escolar na pesquisa

Partindo desse pressuposto, de que a geografia escolar precedeu à geografia acadêmica e aos geógrafos, poder-se-ia até mesmo dizer que em sua acepção moderna houve antes professores de geografia, e só depois destes que apareceram os geógrafos. E mais até: que sua institucionalização enquanto ciência ocorreu por dentro da escola secundária (Sousa Neto, 2018, p. 73).

No Brasil, a institucionalização da geografia enquanto disciplina escolar antecede a sua institucionalização acadêmica em quase um século. Sendo assim, a geografia escolar foi um dos pilares de sustentação para a sistematização e institucionalização da geografia nas universidades. Além disso, conforme discutimos anteriormente, a existência da geografia na escola era diretamente relacionada a formação do Estado-Nação. A discussão sobre a finalidade do ensino de geografia escolar e da própria escola pública está historicamente localizada no momento da formação dos Estados-Nação, e isto possui implicações e vinculação às ideologias nacionais.

O fato de que a institucionalização da geografia escolar tenha contribuído na sistematização do conhecimento geográfico produzido no país ainda possui muitas questões a serem exploradas. Alguns autores, como Maia (2014), afirmam que a geografia escolar teria sido a base para a criação dos cursos universitários na década de 1930. Nós, entretanto, não teríamos como afirmar tal relação nesse momento, embora reconheçamos que há sim uma relação direta entre a geografia escolar e acadêmica, especialmente a formação de professores. O que percebemos no percurso da pesquisa é a presença de outros fatores e atores neste processo, por isso, destacamos a importância da geografia escolar como um pilar para sustentação do processo de institucionalização da geografia, embora não exclusivo.

Uma questão importante a se destacar sobre a História da Geografia Escolar enquanto um procedimento historiográfico, é que ela não pode ser lida e descrita descolada de processos sociais mais amplos, que primeiramente advém da própria dinâmica do capitalismo em sua expansão, quando se desenvolve a chamada Geografia Moderna (Sousa Neto, 2000), e que se particulariza nas realidades nacionais e regionais. Partimos do princípio teórico e metodológico que a História da Geografia e da Geografia Escolar, está atrelada à história deste processo:

Valorização do espaço e formação territorial, dois níveis de abordagem de um mesmo processo. De um lado, mais abstrato, as determinações genéricas fornecendo os macroindicadores que especificam os objetos da investigação e delimita as problemáticas e os conceitos, apontando para processos universais, suas lógicas estruturais de constituição e a mecânica de seu funcionamento como abstração (por exemplo, a valorização “capitalista” do espaço). De

outro, já no bojo da concreção, a malha mais fina do desenrolar dos movimentos históricos particulares, e nestes o desenrolar de conjunturas, permitindo identificar vontades e posições individualizadas, atores e interesses específicos, empenhados na formação cotidiana dos territórios. Vê-se assim, duas perspectivas interligadas (e em trânsito) de análise e reflexão, em cuja união se desenha o projeto de uma geografia interpretativa, social e histórica. Uma abordagem que explicita uma forma específica e angular de interpretar a história: a geografia como história territorial (Moraes, 2014, p. 36-37).

Essa perspectiva está presente em nossa pesquisa nos níveis teórico e metodológico. Ainda segundo Moraes (2014), os discursos e ideologias geográficas¹², consideradas partes do processo de valorização do espaço, interagem também com os processos materiais de formação territorial e produção do espaço. Uma parte deste processo abstrato de valorização do espaço ocorreria, por exemplo, através de processos de controle e mercantilização da escolarização e do próprio processo educativo. Alcançar a particularização desse processo nas disciplinas escolares é um dos objetivos desta pesquisa cujo objeto são os currículos oficiais em escala nacional, mais especificamente, os currículos oficiais de geografia enquanto materialização dos discursos e ideologias que perpassam sua história.

Faz parte das diversas sociedades e culturas o pensar e o agir sobre o espaço, seja o local ou o mundo, sendo essa consciência do espaço plena de contradições e tensões e manifesta em diversos âmbitos da cultura e da sociedade, o que Moraes denominou de horizonte espacial coletivo (Moraes, 1988, p. 32). O pensamento geográfico seria uma produção social acerca das temáticas sociais, não necessariamente sistematizado, porém presente e relevante também no âmbito científico, escolar e institucional (Moraes, 1988, p. 32). Desta forma, é possível constatar a presença do pensamento geográfico em diferentes contextos sociais, ideológicos e discursivos.

Nesta pesquisa, entendemos a necessidade de diferenciação entre a geografia acadêmica e a escolar. Ressaltamos que a geografia escolar, como um saber organizado e escolarizado sob a forma de uma disciplina, possui objetivos e finalidades próprios, e veicula (tanto quanto a acadêmica), tais discursos sobre o espaço. Porém, diferentemente daquela, seu objetivo e sua finalidade primordial não é a formação profissional ou científica, mas outro tipo de formação, que se inicia fundamente na premissa de uma formação “cidadã” ou “contribuir

¹² Por ideologias geográficas, Moraes entende como “aquelas formulações e debates que mais diretamente apontem para a construção do espaço, e de sua imagem coletiva” (Moraes, 1988, p. 35) e as relaciona diretamente aos discursos que realizam uma “valorização subjetiva do espaço” (Moraes, 1988, p. 25). Neste sentido, as ideologias geográficas perpassam a sociedade como modos de ver e representar o espaço, sendo a Geografia e a Geografia Escolar, algumas de suas modalidades (Moraes, 1988, p. 25).

com a construção de uma identidade coletiva e o desenvolvimento da consciência nacional” (Lestegás, 2002, p. 175).

Partindo desses pressupostos, entenderemos aqui, tanto a geografia acadêmica quanto a escolar enquanto partícipes de processos sociais mais amplos, influenciadas pelos mesmos, mas também como produtoras de sentidos e, ao mesmo tempo, produtoras de configurações geográficas materiais (Escolar, 1996, p. 13)¹³. Cada qual à sua maneira e a seu tempo. Determinantes e determinadas. Significantes e significadas.

Poderíamos afirmar que a existência e permanência da geografia no currículo escolar ainda estaria relacionada à necessidade de ensinar certa organização da sociedade, e por isso serviria a manutenção e legitimação do poder do Estado? Estes discursos ainda circulariam e de alguma forma interfeririam na construção da disciplina? A sua neutralidade pode ser questionada para além do campo científico e escolar? Como a existência de fatores internos e externos à disciplina moldaria o próprio conhecimento disciplinar? Para responder a essas questões e especialmente à questão sobre os discursos e a produção do conhecimento geográfico escolar, entendemos ser necessário aliar a análise e a crítica à materialidade do processo de escolarização. O percurso de constituição de uma disciplina que permanece nos currículos escolares por quase 200 anos. E para isso, é necessário compreender as especificidades concernentes às disciplinas escolares.

¹³ Apesar reconhecermos suas contribuições ao campo da Epistemologia e da História da Geografia e de incorporarmos sua leitura a este ponto da pesquisa, deixamos a ressalva que discordamos da colocação de Marcelo Escolar que a geografia “ensinada” seria apenas reprodutora do discurso acadêmico, não produtora, estabelecendo uma grade hierárquica entre as diversas geografias: acadêmica; ensinada; profissional; e cotidiana. A geografia acadêmica seria a matriz de produção dos discursos geográficos, outro ponto que nos aproximamos mais das contribuições de Moraes sobre as ideologias geográficas e pensamento geográfico. Contraditoriamente Escolar afirmará que a geografia ensinada necessita de independência conceitual, mas como fazer isso sendo mera reprodutora? O autor reconhece também que em todos os níveis, as geografias “produzem espaço” (Escolar, 1996).

4 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E HISTÓRIA SOCIAL DOS CURRÍCULOS

Desenvolvemos neste capítulo as particularidades que tornam a História da Geografia Escolar um campo específico. Sua principal especificidade está, ao nosso ver, relacionada à sua aproximação com aos campos da História da Educação, da História das Disciplinas Escolares e, para esta pesquisa, da História Social dos Currículos. Assim, buscamos evidenciar como nos apropriamos das teorias e conceitos destes campos para a operacionalização teórica e metodológica nesta pesquisa.

4.1 A escolarização e a geografia escolar: História da Educação e a abordagem da História das Disciplinas Escolares

O processo de escolarização é considerado fundamental para o entendimento da gênese, consolidação e permanência ou não das disciplinas escolares. Não somente em relação às disciplinas escolares de forma isolada e autocentrada. Entendemos ambos os processos como manifestações particulares de um processo social mais amplo, com características específicas em cada momento, pois:

[...] a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de “organização” de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 152).

Ou seja, a escolarização é um processo que articula as dimensões materiais e simbólicas dos processos sociais, espacial e temporalmente, tanto como produto quanto como produção/reprodução de formas de organização social. O próprio processo de escolarização relaciona-se à formação dos Estado-Nação, especialmente em suas finalidades e objetivos. Todavia, permanece no tempo o princípio da educação para formas de convivência social e cidadania, com seus sentidos variando conforme o contexto histórico. Além dessa dimensão, a escolarização também reorganiza materialmente a sociedade, nos pardieiros ou palácios¹⁴ distribuídos e marcados no tempo e espaço urbano e nacional, na imposição de uma ordem

¹⁴ A expressão faz referência à ao título e à tese: FARIA FILHO, L. M. de. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

fabril, e na instauração de novos hábitos, tempos, ritmos e costumes, ou dito de outra maneira, na organização e reorganização das formas sociais.

Sob esta perspectiva, entendemos também a aproximação teórica da pesquisa com as abordagens e perspectivas da História da Educação que se aproximam da História Cultural, e mais especificamente, das abordagens e contribuições da História das Disciplinas Escolares e da Cultura Escolar enquanto categorias e enquanto campos de pesquisa. Buscamos dialogar com o campo da Cultura Escolar e da História das Disciplinas Escolares, trazendo suas contribuições em diálogo com nosso aporte teórico metodológico.

Na perspectiva da História das Disciplinas Escolares e da Cultura Escolar, as práticas escolares constituem uma peça importante de análise e tal ponto apresenta para nós uma limitação. A forma como buscamos contornar essa limitação foi a análise das instruções metodológicas para o ensino presentes nos documentos, como marcadores ou indicadores de mudanças ou fixação de práticas (Chervel, 1990). Também percebemos nos documentos e currículos analisados diversos indicativos de culturas escolares específicas de um período e ainda, de culturas escolares que perpassaram os tempos históricos e se solidificaram enquanto práticas “naturalizadas”. Algumas dessas práticas constam como registros nos currículos escolares e na legislação - porém não faz parte dos objetivos dessa pesquisa analisá-las¹⁵.

O currículo foi escolhido como objeto por consolidar os debates e discussões internas às disciplinas, sistematizar uma vulgata e, ao mesmo tempo, projetar as mudanças. E, enquanto prática estatal, catalisá-las a partir de sua articulação com outras políticas educacionais. Daí a importância da aproximação também com a História do Currículo e as teorias curriculares para as quais recorreremos principalmente a Ivor Goodson (1995).

A concepção de disciplina escolar e de cultura escolar são centrais nas pesquisas realizadas no campo da História das Disciplinas Escolares e são importantes pois definem o enfoque e a perspectiva que se pretende ao analisar um processo histórico específico. A disciplina escolar enquanto objeto de pesquisa está relacionada a dois campos: a História da Educação e as teorias curriculares, especialmente a partir de fins da década de 1960. Segundo Viñao (2008), o estudo das disciplinas escolares teria se configurado enquanto um campo a partir das discussões e pesquisas realizadas no campo do currículo, inicialmente como indicativos, a partir da Nova Sociologia da Educação – NSE, e Ivor Goodson na década de 1970 e se desenvolvido na década de 1980, ampliando quantitativamente as pesquisas na década de

¹⁵ Nos referimos aqui às práticas escolares presentes nas instituições e ambientes escolares de forma geral, relacionadas às vivências nesse lugar, como a “cola” ou a suspensão.

1990 até seu reconhecimento inclusive enquanto campo da História da Educação (Viñao, 2008, p. 177-179).

No Brasil, as pesquisas em História das Disciplinas Escolares teriam sido impulsionada não só pelo contato com as pesquisas desenvolvidas em outros países, mas em grande parte pelas discussões e reformulações curriculares ocorridas em fins da década de 1970, durante a Ditadura Militar e posteriormente no início da década de 1980, período de redemocratização, no qual os professores passam a indagar sobre a função social da escola e sobre os conteúdos de suas disciplinas específicas - quando também alguns currículos estaduais foram elaborados.

O termo Cultura Escolar e sua perspectiva epistemológica é central na História das Disciplinas Escolares, pois qualifica o olhar sobre essas disciplinas, entendendo-as como específicas e diferenciadas de suas matrizes acadêmicas e atribuindo à escola o *status* de produtora de sua própria história, conteúdos, conhecimentos, metodologias e procedimentos. Circe Bittencourt (2003, p. 13) identifica David Hamilton enquanto precursor dessa perspectiva, valorizando a escola como ponto inicial das pesquisas no campo e introduzindo a ideia de uma cultura escolar a partir da abordagem sociocultural pois analisa “o conjunto de agentes constituintes do saber escolar (professores, alunos e comunidade)” e, nesse processo, as disciplinas escolares. As pesquisas desenvolvidas especialmente por André Chervel e Dominique Julia na década de 1990 popularizaram essa perspectiva, acompanhadas pelas mudanças ocorridas no campo das ciências humanas e sociais (Viñao, 2008, p. 188).

As noções de cultura escolar têm, portanto, um ponto comum, que é a consideração da particularidade da escola e do conhecimento escolar enquanto produtores de si mesmos. Existem, porém, algumas diferenciações entre as principais referências na área, algumas perspectivas são maior ênfase aos processos internos à escola enquanto instituição, noutras a ênfase estaria em sua originalidade. Faria Filho *et al.* (2004) identificam algumas destas diferenciações entre os autores:

Chervel parecia afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 146).

Desta forma, nesta pesquisa, a concepção de cultura escolar de Andre Chervel (1990) é a que mais se aproximou dos nossos objetivos, pois para este autor a cultura escolar é entendida como singular e original e relacionada à produção dos saberes escolares, sendo que

“a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 144-145). A questão da produção desses saberes e desse conhecimento específico, aliada à cultura escolar foi central em nossas análises. Neste sentido, aproxima-se das questões sobre as ideologias e os discursos, da forma como essas determinantes externas e internas à escola influenciam a produção do conhecimento escolar e disciplinar que, por sua vez, irá afetar a sociedade como um todo, ou seja, da “compreensão da dimensão histórica da cultura escolar: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 145).

Assim, buscamos entender o porquê de a escola ensinar o que ensina, tal conteúdo e não outro, por que e como esse conhecimento é considerado legítimo, e como é constituída sua vulgata. Questões que têm em sua origem nas disputas entre visões de mundo e sua legitimação social. Entendemos também que a centralidade dada à cultura escolar foi importante enquanto definição do objeto. Isso porque para alcançar metodologicamente um objeto aparentemente simples, porém complexo, como o currículo, foi necessário evitar certos procedimentos metodológicos que isolassem a disciplina de seu contexto no processo de escolarização e da organização do currículo como um todo, ou uma leitura desses documentos meramente cronológica. Buscamos, portanto, um rastreamento das ideias e conflitos, ou seja, do processo que direta ou indiretamente, com desvios ou não, nos leva às suas configurações históricas (Galvão; Souza Júnior, 2005, p. 406).

Consideramos também a importância de localizar a pesquisa em uma comunidade disciplinar, pois cada área ou campo possui suas especificidades teórico-metodológicas, didáticas e históricas, sua vulgata. Em cada comunidade disciplinar e em cada momento histórico existem fatores internos e externos que vão contribuir para a construção de uma vulgata específica, com pesos variados entre suas permanências e inovações.

Destacamos ainda que, internamente à disciplina, cabe considerar o papel das diferentes perspectivas e ideias pedagógicas, entendendo que as pedagogias e os métodos pedagógicos não são “externos” aos conteúdos das disciplinas escolares. Assim como a ciência de referência, tal aporte deve ser analisado conjuntamente, pois em alguns momentos, o método transforma o conteúdo e se transforma também em conteúdo, numa relação dialética (Chervel, 1990).

Além da noção de cultura escolar como formulada por Chervel (1990) e incorporada aqui como um princípio teórico, incorporamos outras contribuições teóricas e metodológicas do autor e de sua proposição para a construção de uma História das Disciplinas Escolares.

Primeiramente, no que tange à relação entre escolarização e as disciplinas escolares enquanto produtos/produtoras sociais:

Essa problemática distingue-se de todas as que foram levantadas até o presente na história do ensino. Longe de ligar a história da escola e do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 184).

Nesse sentido, diferentemente de algumas das pesquisas já realizadas que colocam como seu núcleo de entendimento da geografia escolar as matrizes do pensamento geográfico (Rocha, 1996; Moreira, 2014), partimos da escolarização enquanto o núcleo estruturante da pesquisa. Compreender a especificidade das disciplinas escolares, na perspectiva de sua gênese, suas finalidades e de seu funcionamento como proposto por Chervel (1990), permite às pesquisas ampliarem o diálogo entre o particular e o geral, entre os estudos verticais ou detalhados e os horizontais ou mais gerais, na História da Educação, na História das Disciplinas Escolares e entre as disciplinas entre si. E quem sabe também, contribua para a construção de “uma geografia interpretativa, social e histórica. Uma abordagem que explicita uma forma específica e angular de interpretar a história: a geografia como história territorial” (Moraes, 2014, p. 36-37). Compreender a geografia escolar em uma perspectiva histórica e social, possibilitaria uma ampliação do diálogo entre as pesquisas, a construção um sólido arcabouço de consulta e acúmulo pela comunidade científica e ampliando também as possibilidades de pesquisas futuras.

As contribuições metodológicas de Chervel e da História das Disciplinas Escolares foram incorporadas na pesquisa nos seguintes momentos: 1. Princípios: a disciplina escolar e a cultura escolar; 2. Periodização: gênese e funcionamento no desenvolvimento histórico da disciplina; 3. Categorias de análise: finalidades, funcionamento e aculturação/recepção.

4.2 O currículo: perspectivas teóricas e históricas

Goodson considera o currículo escrito como “[...] um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 1995, p. 210). Partindo desta premissa, aliada ao histórico deste objeto, é que nos orientamos para o entendimento sobre o currículo nesta pesquisa. Assim, destacamos uma das relações centrais para a compreensão da história dos currículos e das disciplinas escolares: a relação entre a escolarização e Estado.

Goodson (1995) afirma que esta forma de organização da escolarização e do currículo, sua relação com o surgimento das disciplinas e a relação destas com a “matéria acadêmica”, são características de uma forma particular de relações sociais. A análise de Goodson (1995) do que sustenta as formas prescritivas de teorização focará no conteúdo dos currículos, a disciplina escolar¹⁶. Para isso verificará, a partir desse aspecto, como se origina e como opera a teoria prescritiva.

Entender o percurso pelo qual a operacionalização do currículo como um mecanismo de controle do processo educacional e da escolarização em cada momento é importante para que possamos compreender e analisar as permanências e mudanças também em relação à geografia escolar.

Desde fins do século XIX e início do século XX, o currículo começa a aparecer como uma nomenclatura e/ou conceito associado à escolarização e às disciplinas escolares; foram criadas várias teorizações sobre os currículos e não trataremos de todas nesse capítulo. Ressaltamos, porém, e justamente por isso, que as definições sobre o currículo das diversas teorias não nos revelam o que o currículo é, mas como definem/pensam que o currículo é ou deveria ser, em cada momento histórico. Desta forma, a nossa abordagem não se propõe ontológica (o que o currículo é), mas histórica (como o currículo foi e é definido) (Silva, 2002, p. 14).

¹⁶ Goodson (1995) se utiliza da terminologia “matéria escolar” para designar o que aqui chamamos de disciplina escolar, ou seja, referente aos conteúdos disciplinares específicos da educação primária e secundária, ou educação básica atualmente no Brasil. Para evitar confundir o leitor com o uso de duas terminologias, manteremos o uso no texto como disciplina escolar. Matéria escolar será mantido apenas nas citações do autor.

Outro princípio importante é o papel deste documento no processo de escolarização, especificamente aquele referente à organização e à atribuição das finalidades gerais e específicas da educação e na instituição/consolidação de culturas e disciplinas escolares. Neste sentido, concordamos com Goodson ao afirmar que “[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição” (Goodson, 1995, p. 27)¹⁷. Ignorar as mistificações e seus efeitos facilita a reprodução dos currículos tanto em forma quanto em conteúdo (Goodson, 1995, p. 27).

Considerando o currículo como a invenção de uma tradição, qual seria o papel das teorias sobre o currículo? Entendemos que a perspectiva discursiva pode contribuir para nossa abordagem desse objeto justamente no sentido em que mais que um texto, o currículo é portador de diversos discursos e criador de definições, e com isso, dos sentidos sobre si e sobre os outros (Silva, 2002, p. 11-12). Assumindo essa perspectiva, reforçamos o caráter histórico da indagação sobre o currículo. Analisar contexto histórico e os discursos que circundam os currículos busca justamente evitar tal contradição. Assim, é possível verificar também os discursos e os efeitos da geografia escolar presentes nos seus currículos oficiais.

Pensar qual é a amplitude ou o alcance de um currículo nos remete a pensar também os fatores que vão influenciar suas mudanças e permanências, estabilidade e instabilidade das disciplinas escolares e de seus conteúdos, dentre eles um fator que de certa forma participa interna e externamente a elas: o Estado. As disciplinas escolares têm em grande parte seus currículos regulados, direta ou indiretamente pelo Estado, e a inclusão de disciplinas e seus conteúdos ou a adoção de novas metodologias em geral refletem disputas e conflitos não só no âmbito acadêmico, mas também no âmbito político e social. A sua estabilidade seria dada, em grande parte, pelo próprio Estado, por meio de políticas públicas e da clareza nas proposições dos objetivos e finalidades da escola, das disciplinas, dos exames nacionais e dos livros didáticos. Sua exclusão ou não reconhecimento também.

É importante destacar que o sequenciamento de estudos surge também como uma forma de diferenciação dos conteúdos entre classes sociais. Desde sua origem o currículo demonstra suas relações de poder intrínsecas. A transição da “classe” para a “sala de aula” no início do processo de escolarização, aprofunda as relações de poder e seu caráter prescritivo. Recuperando o processo histórico referente ao surgimento dos currículos e da escolarização, a Revolução Francesa pode ser considerada seu marco inicial, tornando essa organização mais rígida devido a temores levantados com a revolução. Naquele período, diversos sistemas

¹⁷ No original: HOBBSAWN, E.; RANGER, T. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

educacionais estavam em construção, e várias foram as experiências até que na virada do século XIX para XX, podemos falar em processos de escolarização em massa, num contexto de crescente urbanização e industrialização da sociedade capitalista: “Foi a partir de então que o currículo escolar se revestiu, muitas vezes, dos interesses de controle social com relação ao comum da massa trabalhadora” (Goodson, 1995, p. 41). Para Goodson (1995), está justamente aí sua particularidade enquanto forma moderna de controle social: o poder de *determinar* aliado então ao poder de *diferenciar*.

Já o currículo como campo de estudos e de atuação profissional surge em um outro momento histórico e em outro país. O que não significa dizer que as teorias pedagógicas e as práticas profissionais anteriormente não se preocupassem com o que passou a se chamar currículo¹⁸. No início do século XX, o currículo passou a fazer parte dos estudos e teorizações, mas principalmente dos discursos de uma pedagogia científica e que deu suporte ao processo de escolarização em massa. Foi nesse período também que as disciplinas escolares consolidaram sua forma escolar. O currículo configura-se então como um dispositivo para além da prescrição programática das disciplinas, pois organiza a escola, em seus tempos e espaços; as práticas e culturas escolares; as avaliações, finalidades e discursos (Goodson, 1995, p. 35).

Um campo de estudos específicos sobre o currículo surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. As teorizações e propostas tiveram em comum a preocupação com processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo: “[...] o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (Moreira; Silva, 2001, p. 9). Silva (2002) destaca ainda as condições para esse surgimento em diversos países como no caso dos EUA e Brasil em fins do XIX e início do XX: a profissionalização na área, a criação de órgãos e uma burocracia estatal especializada; a expansão da escolarização; processos crescentes de urbanização e industrialização; a imigração e a preocupação com as identidades nacionais (Silva, 2002, p. 22).

Além da crescente urbanização e industrialização da sociedade como um todo, nos Estados Unidos a presença de imigrantes com suas referências culturais diferentes entre si, e a necessidade de especialização e cooperação no trabalho, fez com que a escola desempenhasse

¹⁸ “Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. A *Didactica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizada em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influencia da literatura educacional americana” (Silva, 2002, p. 21).

um papel de homogeneização cultural e adaptação às transformações sociais, dentro de um “projeto nacional comum” (Moreira; Silva, 2001).

De acordo com as principais referências dos estudos sobre o currículo, duas principais vertentes se desenvolvem naquele período: a primeira foi liderada por John Dewey que publicou em 1902 o livro *The child and the curriculum*. Sua abordagem é mais preocupada com a construção da democracia que com a economia e privilegia a educação como vivência prática e direta de princípios democráticos, considerando os interesses e experiências das crianças. A segunda vertente tem seu marco em 1918, com a publicação do livro *The curriculum* de Franklin Bobbit, consolidando o currículo como um campo de estudos. Essa abordagem tem como base a racionalidade industrial e técnica e a administração científica de Taylor, voltada ao estabelecimento de objetivos, preparação para a vida ocupacional adulta e a mensuração de resultados. Currículo é entendido como organização, atividade mecânica e estabelecimento de padrões. No Brasil vimos a influência dessas perspectivas em diversos momentos, com preponderâncias distintas, como é o caso da Escola Nova na década de 1930, influenciada por John Dewey, e o tecnicismo das décadas de 1960 e 1970, influenciado por Bobbit.

A menção às perspectivas tradicionais historicamente localizando-as no campo curricular, não significa que seus desdobramentos e produções não estejam ainda em prática e não convivam e até se misturem entre si. A separação das teorias por abordagens e sua historicização é um procedimento que visa entendê-las em seu contexto de produção, para podermos compreender o conceito de currículo elaborado pelas mesmas e os discursos que veiculam. Tomaz Tadeu Silva (2002) sugere a classificação das teorias em três grandes vertentes: as teorias tradicionais, destacadas acima; as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Nossa intenção não é traçar a trajetória de cada uma delas, mas destacar algumas das questões e características de seus contextos e discursos que nos interessam para a análise dos currículos oficiais da geografia escolar no Brasil.

As teorias críticas do currículo desenvolvem-se nos Estados Unidos e na Inglaterra, ao final da década de 1960 e na década de 1970, como uma crítica ao planejamento e controle propostos pelas abordagens anteriores e incorporaram a crítica ao capitalismo e à reprodução das relações sociais na escola em suas proposições. Nos Estados Unidos é representada pelos autores Michael Apple, que publica em 1979 o livro *Ideologia e Currículo* com abordagem neomarxista; e por Henry Giroux, entendendo o currículo como uma política cultural. Na Inglaterra, foram os trabalhos da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), liderada nesse momento por Michael Young que publicou em 1971 o livro *Knowledge and control* com textos de diversos autores.

O ensaio de Louis Althusser (1970) “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” é considerado por alguns autores, um marco nas discussões sobre o currículo: “[...] falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia” (Moreira; Silva, 2001, p. 26). Posteriormente houve críticas e refinamentos da proposição, especialmente a crítica ao conceito de ideologia como falsa consciência, conceito já questionado por Althusser, mas ainda fortemente presente na literatura.

As contribuições marxistas ao campo do currículo introduzem então os conceitos de ideologia e hegemonia, a perspectiva de classes e de poder em evidência no processo de escolarização. Mas os estudos do campo, em outras orientações teóricas, trazem questões referentes à relação entre escolarização e cultura, escola e sociedade:

Se ideologia e currículo não podem ser vistos em separados na teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. Nessa visão, que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade? (Moreira; Silva, 2001, p. 26).

A teorização crítica continuaria essa tradição, embora entendendo este mesmo processo como algo fundamentalmente político:

[...] a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. [...] Assim, nessa perspectiva, a ideia de cultura é inseparável da de grupos e de classes sociais (Moreira; Silva, 2001, p. 27).

Por isso, entendemos que será de extrema importância compreender o contexto em que são formuladas e reformuladas as políticas públicas de educação e os currículos oficiais, bem como a relação/conflitos entre sociedade, Estado e capital neste processo. Entendido a partir de seu processo e não somente de seu produto, reforçamos que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (Silva, 1995, p. 8). Para essa abordagem do currículo e do conhecimento disciplinar é necessário partir de uma perspectiva teórico-metodológica que contemple essas preocupações e as variadas dimensões do currículo:

Em suma, uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem passadas) [...]. Também deveria tentar fugir da orientação da historiografia tradicional centrada nas ideias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (Silva, 1995, p. 10).

Na perspectiva teórico metodológica da história social dos currículos, assumimos que os currículos não são simplesmente prescrições ou catálogos, mas apresentam finalidades, discursos e ideologias que perpassam a epistemologia das disciplinas trazendo conteúdos e temáticas que vão além do campo disciplinar. Esta também é uma das especificidades que caracterizam as disciplinas escolares. Mas para compreendê-las em suas particularidades e em sua relação com as disciplinas acadêmicas, os currículos são de extrema importância, pois são eles que induzem de forma mais clara essas transformações e características das disciplinas escolares, pois “uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas” (Silva, 1995, p. 10). As disputas em torno das formulações e reformulações curriculares carregam em si disputas entre projetos e ideologias: “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 1995, p. 17).

Santos (1990) elenca além dos fatores internos, como grupos e indivíduos dentro do próprio sistema escolar, a possibilidade de influência de fatores externos que vão desde eventos como guerras, crises econômicas, mudanças de regimes, ou a influência de pensadores intelectuais, mercado editorial, associações profissionais. Ao sintetizar algumas propostas para o entendimento de como esses fatores externos influenciariam as disciplinas e os currículos, Santos traz uma perspectiva que pode contribuir na análise desses processos:

[...] é possível se perceber que no campo do currículo diferentes ideias disputam prestígio e aceitação, mas não conseguem se impor sozinhas. Por outro lado, parece claro também que os eventos políticos e sociais não definem por eles mesmos a direção do currículo. O que uma análise mais apurada tem mostrado é que eventos políticos e sociais tornam plausíveis ou implausíveis certas ideias já existentes em um campo do currículo. [...] Em decorrência

disto, no estudo de uma matéria ou disciplina escolar é importante verificar quais são as propostas para o ensino da área, envolvendo conteúdo e método, bem como os eventos que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência em períodos e locais definidos (Santos, 1990, p. 62).

Desta forma, assumimos para esta pesquisa a perspectiva crítica do currículo como construção social, incorporando as contribuições das concepções de ideologia e de discurso, presentes na vertente crítica e nas pós-críticas.

4.3 Currículo oficial ou uma geografia escolar oficial

Em se tratando de currículos oficiais ou currículos nacionais, questões e debates sobre a prescrição, obrigatoriedade, homogeneização, centralização, e outras nesse sentido são frequentes. E são, de fato, centrais para essa proposição. No entanto, é necessário observar que, historicamente, a oficialidade de um currículo não vem conjugada com sua obrigatoriedade. E que um currículo pode ser oficial em diferentes escalas: nacional, estadual, municipal e outras. Utilizaremos a concepção de currículo oficial para o currículo proposto e legislado pelo Estado, obrigatório ou não (Zotti, 2004).

Porém, é necessário destacar que mesmo não sendo obrigatório em sentido estrito, um currículo oficial, instituído em legislações, programas e reformas, influencia toda produção em seu entorno, pois a partir dele é que se constroem parâmetros para, por exemplo, formação de professores, avaliações sistêmicas, exames para ingresso no ensino superior, políticas públicas relacionadas aos livros didáticos nas escolas, para o mercado editorial e de escolas particulares, dentre outras. Nesse sentido também são prescritivos. Assim, entendemos que o currículo oficial é um importante documento de análise para compreensão não só das disciplinas escolares, mas da escolarização como um todo:

[...] é essencial a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem existente (Moreira; Silva, 2001, p. 31).

Quais então seriam os discursos que perpassam os processos de implementação desses currículos oficiais? E quais são os discursos contrários a isso? Em cada período histórico

teremos um conjunto de ideias e conflitos circundantes influenciando o processo de construção curricular. Porém, os argumentos técnicos, em geral a favor da padronização em escala nacional, perpassam os diversos períodos e poderiam conter visões positivas ou moderadas sobre a melhoria da educação e do sistema escolar. Também estarão presentes as permanências, naturalizadas em conteúdos ou metodologias.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o currículo como prescrição - isto é o mais notável - apóia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare essa mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir. Ambos os lados se beneficiam dessa coexistência pacífica. As agências do currículo como prescrição são consideradas “sob controle” e as escolas são consideradas “libertadoras” (podendo cavar um bom grau de autonomia se aceitarem as normas). As prescrições curriculares estabelecem, com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada (Goodson, 1995, p. 68).

Este trecho de Goodson elucida o que consideramos fundamental para o entendimento das questões e objetivos desta pesquisa. Há claramente uma separação entre o currículo prescrito e o currículo praticado. A questão que levantamos sobre a necessidade e a intencionalidade na construção de um currículo oficial é esta, para além, inclusive das políticas públicas que sustentam a disseminação de um currículo oficial, um acordo tácito, uma limitação epistemológica, uma lanterna que guia e ilumina certos pontos ao mesmo tempo em que outros permanecem ou passam a estar no escuro. Os processos que levam à homogeneização dos currículos não são tão limpos ou claros, especialmente se sua base epistemológica não é questionada, ou se seus conflitos históricos não são desvelados. Como a comunidade disciplinar se manifesta nestes e por estes sentidos? Essa homogeneização não trata também da construção das vulgatas?

Atualmente, para entendermos os conflitos relacionados à produção de um currículo oficial obrigatório, não só no Brasil, mas como uma tendência mundial, devemos nos atentar para uma reconfiguração do jogo político e das forças do mercado. Como bem destaca Moreira e Silva (2001, p. 30) “reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações”. Assim, à profundidade e complexidade dessa análise, devem ser incorporadas as questões acima esboçadas e questionado o que de específico se tem em um currículo oficial e como cada disciplina participa, direta ou indiretamente, da produção desses efeitos.

É neste sentido que se encaixa a pesquisa, pois não pretendemos aqui fazer a contraposição entre o currículo prescrito e o currículo real. Ao contrário, nossa intenção é compreender historicamente o processo e a configuração dos currículos oficiais na perspectiva da escolarização e da geografia escolar na constituição de sua vulgata, assumindo que tais currículos potencialmente interferem na produção do conhecimento escolar e nas práticas a ele associadas, direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, como veremos.

5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A SISTEMATIZAÇÃO HISTÓRICA DO CAMPO

Nesse capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que mobilizamos para a análise dos documentos. No primeiro momento, problematizamos o uso das fontes e documentos da pesquisa. No subcapítulo seguinte, descrevemos o processo de busca e seleção dos documentos, apresentamos os documentos utilizados como fontes e as diretrizes que guiaram nossas leituras e análises. Em seguida, expomos os princípios teóricos específicos para a análise e discussão dos documentos e o embasamento teórico para a construção das categorias de análise. Ao final, apresentamos uma proposta de periodização para a geografia escolar com base nesse constructo teórico e analítico.

5.1 Fontes e pesquisa histórica da legislação educacional

A partir das décadas de 1980 e 1990, no Brasil, é possível acompanhar na literatura específica da História da Educação uma abertura ao debate em torno das novas abordagens e perspectivas em relação ao fazer historiográfico. Influenciados inicialmente pela história cultural francesa, os debates em torno do documento, fontes e objetos se avolumam e cresce o número de pesquisas com tais abordagens (Nunes; Carvalho, 1993; Faria Filho, 1998). Uma parte desse debate apontava o uso de novas fontes, para além dos documentos oficiais ou textos escritos, como um desafio para as pesquisas históricas em educação (Faria Filho, 1997b). Faria Filho (1998) afirma que, devido a isso, o uso da legislação educacional como fonte para pesquisas sofreu uma queda durante um longo período na área, pois eram encaradas como a manifestação unilateral de grupos dominantes.

Após a década de 2010 tais fontes têm sido recuperadas por novas abordagens teóricas e interpretativas (Biserra, 2011; Castanha, 2011). Abordagens mais atuais a respeito do exame de fontes documentais oficiais para o campo da história da educação consideram a legislação como parte de um processo social de debates, conflitos e negociações, como um dispositivo que possui sim um caráter impositivo, mas que é gestado a partir uma construção social e que também gera apropriações das mais diversas. E como “sínteses de múltiplas determinações [...] estão em constante transformação” (Castanha, 2011, p. 316), consolidando um debate e uma posição e, ao mesmo tempo, projetando as tentativas de mudanças sociais. Por isso, a legislação é constantemente alvo de apropriações, resistências, novos debates e ajustes, mudanças, novas proposições:

Toda lei é uma síntese. Todavia, ao colocá-la em execução, as contradições se revelam, pois, interesses particulares ou de grupos são contestados, as resistências se acentuam, as falhas da lei aparecem. Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas. Com a legislação também acontece o processo de tese, antítese e síntese (Castanha, 2011, p. 317).

É nesse sentido que abordaremos a legislação educacional como fonte primária em nossa pesquisa, uma vez que o currículo também passa por questões bem próximas a essas, como discutimos no Capítulo 4. Seu nível de prescrição é sempre ressaltado, porém, poucas vezes eles são destacados enquanto proposições e projeções construídas socialmente.

Um dos textos mais referenciados dessa abordagem para o uso da legislação escolar como fonte para pesquisas em história da educação é o texto do professor Luciano Mendes de Faria Filho¹⁹. Faria Filho (1998) propõe encarar a legislação educacional como um ordenamento jurídico específico, ligado a outros ordenamentos e que gera uma quantidade de outros documentos infralegislativos como portarias, relatórios, normas e outros documentos administrativos, que garantem, ou tentam garantir, a implementação e execução das leis. E é neste sentido e seguindo esta proposição que nos debruçamos nas análises dos currículos oficiais, na intenção de (re)conhecer a constituição da geografia escolar e de sua vulgata.

Um exemplo desse ordenamento jurídico relacionado aos documentos infralegislativos pode ser observado no caso da inspeção escolar. Esta, enquanto mecanismo de implementação e fiscalização da execução das leis, gera uma grande quantidade de documentos sobre a execução da legislação, aparecendo assim na legislação educacional pelo menos desde 1854. E foi um dos caminhos para análise de nosso *corpus* documental referente ao ensino secundário.

O conjunto de documentos utilizados como fonte para a pesquisa se divide em dois grandes grupos: primeiramente a legislação promulgada sob a forma de lei e decretos-lei, em geral referentes às reformas educacionais. Em segundo, os documentos infralegislativos que regulamentam e implementam as medidas derivadas dos primeiros, tais como os regulamentos, com as normas de execução das leis; estatutos, como os Colégio Pedro II; pareceres, como o famoso parecer de Ruy Barbosa. Utilizamos ainda relatórios como os de inspeção ou os produzidos pelo INPE a partir da década de 1930 e as resoluções, portarias, avisos e decisões, que são atos administrativos, mas que “significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenamento das relações socioculturais” (Faria Filho, 1998, p. 95).

¹⁹ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=YsWUMoEAAA&hl=pt-BR&oi=sra>. Acesso em: 6 abr. 2023.

Os currículos, por exemplo, aparecem no *corpus* documental tanto no nível da legislação, como componentes das leis e decretos-lei, em geral sob a forma de diretrizes organizativas desde o Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838 (Brasil, 1838), quanto como atos administrativos de execução da lei, como na Portaria de 24 de janeiro de 1856 que que expede os programas do Colégio Pedro II (Vechia; Lorenz, 1998).

O procedimento metodológico para a leitura e interpretação da legislação educacional ocorreu cronológica e hierarquicamente. No primeiro sentido, partindo de 1838 até a Reforma de Fancisco Campos de 1931, e no segundo, da lei à sua normatização administrativa. Internamente, observamos também o nível de ensino e a disposição das disciplinas escolares em relação à relevância específica no texto da lei:

A leitura em ordem cronológica e hierárquica das leis facilita a comparação, evidencia melhor as articulações e lacunas, leva à percepção de rupturas e continuidades, permite construir uma biografia dos conceitos, ideias e inovações sugeridas. Para medir com precisão o alcance ou falhas das leis, o pesquisador deve analisar as medidas complementares ou auxiliares expedidas pelos órgãos ou instituições responsáveis pela execução da lei, valer-se de estatísticas e avaliações e do desenvolvimento social ou cultural do período (Castanha, 2011, p. 327).

Como lidamos com um recorte temporal amplo, de 1838 a 1941, as reformas educacionais auxiliaram a separação dos documentos em blocos de análise e comparação. Após a construção desse percurso em bloco, retornamos à análise cronológica crítica. E assim continuamente. Outro ponto importante refere-se ao recorte nacional e oficial dado à pesquisa. Tal recorte cumpre o objetivo de compreendermos e sistematizarmos a história da geografia como disciplina escolar no contexto brasileiro, abrindo inclusive a possibilidade para futuros aprofundamentos sobre momentos históricos ou epistemológicos específicos, ou mesmo recortes regionais ou locais. Assim, nossa ênfase recai sobre o contexto nacional e não os contextos regionais, provinciais, estaduais ou locais. Acreditamos que estes recortes escalares correspondem a novas pesquisas no campo e, nesse aspecto, fogem ao escopo desta investigação.

Outra questão em relação à análise da legislação é consideramos o processo de escolarização um dos pilares constituintes das disciplinas escolares, tanto enquanto prática normativa e administrativa desse processo, mas principalmente a relação intrínseca dessa escolarização com a constituição das disciplinas e seus conteúdos:

[...] gostaria de defender que algumas informações somente a legislação nos pode oferecer, um deles, para ser óbvio, é o ordenamento legal do processo pedagógico. Menos óbvio é, por exemplo, estabelecer um repertório discursivo que a legislação põe à disposição e em movimento tendo em vista a conformação do campo pedagógico (Faria Filho, 1998, p. 124)

Desta forma, entendemos ser pertinente levar em consideração, ao analisar a legislação, o seu papel na conformação das vulgatas das disciplinas. Enquanto uma proposição de ordenamento sociocultural, a legislação interfere não só no campo político educacional, mas nas próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido, a questão da linguagem da lei, como apontada por Faria Filho (1998), é também de grande relevância para a História da Educação. Muitas das inovações incorporadas no jargão escolar surgem no campo político da legislação ou são por ele disseminadas, numa dinâmica de mútua influência: “[...] as inovações no campo político-pedagógico, as quais têm, na mudança da linguagem, um de seus momentos fundamentais de realização, realizam-se, também, através das mediações legais” (Faria Filho, 1998, p. 105).

5.2 Os documentos da pesquisa

Os documentos foram selecionados tendo em vista a pergunta e os objetivos que orientam a pesquisa, por isso têm como centralidade os currículos oficiais de geografia do ensino secundário. No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que não poderíamos isolar os currículos de seu contexto, não só de sua comunidade disciplinar, mas era muito importante para a perspectiva teórica adotada entendê-los juntamente com o processo de escolarização da sociedade e por isso, nos referenciamos também na legislação educacional. Transversalmente, outras fontes e registros foram utilizadas, como os periódicos educacionais ou geográficos e os debates de cada período. Nesse sentido, trabalhamos com um cruzamento entre as fontes e entre as fontes e a bibliografia teórica e histórica, buscando uma compreensão do nosso objeto em sua história e seu contexto de produção (Faria Filho, 1997a; 1998).

Desta forma, em confluência com o aporte teórico adotado, trataremos a legislação educacional e os currículos oficiais na perspectiva da crítica ao documento, considerando-os como documentos/monumentos, ou seja, como registros relacionados a práticas e posições sociais, relações de poder, debates e conflitos, interligados a um conjunto de outras fontes. Buscamos com isso a compreensão de seu processo constitutivo e não como comprobatório da verdade ou falsidade de fatos, de informações (Le Goff, 1996; Nunes; Carvalho, 1993) ou mesmo dos conhecimentos geográficos neles presentes. Por isso, também interpretamos tais documentos pela perspectiva discursiva (Orlandi, 2009).

A localização dos documentos iniciou-se com a legislação de referência das Reformas Educacionais. A partir desses documentos, verificamos a legislação relacionada e os indicativos dados nas referências bibliográficas da pesquisa. Devido à característica institucional e relevância nacional da maior parte da legislação pesquisada, foi possível encontrá-la disponível em *sites* institucionais.

Após localizada a maior parte dos documentos, iniciamos a leitura e catalogação de cada um deles, a partir da construção de uma ficha contendo as categorias de análise referentes ao processo de escolarização em geral (Quadro 4), com informações como organização escolar, critérios para admissão do alunado, finalidades, correntes pedagógicas, professores e formação de professores, as disciplinas do currículo e em especial o lugar da geografia no currículo e o funcionamento das disciplinas.

A leitura dos documentos foi organizada em diversos planos ou camadas, em que, a cada leitura, se incorporavam novos documentos. Assim, fizemos uma primeira leitura (um pré-teste) a partir de categorias extraídas do aporte teórico da História das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990). Este primeiro plano também se constituiu uma das dimensões da análise. O segundo plano focou nas questões específicas à geografia escolar e seus conteúdos. Foi possível assim, começar a compreender a dinâmica de funcionamento da escola em cada contexto e o papel que a geografia escolar exercia no conjunto dos documentos analisados.

Quadro 4 - Exemplo de ficha catalográfica

APÊNDICE|II – Fichas catalográficas das legislações educacionais

REFORMAS E LEGISLAÇÕES IMPERIAIS

Decreto de 2 de dezembro de 1837	
Escolarização	Converte o Seminário de São Joaquim no <u>Collegio</u> de Pedro II de instrução secundária. Pago, mas Art. 11. O Governo poderá <u>admitir gratuitamente</u> até onze <u>alunos</u> internos e dezoito externos.
Finalidades	
Professores/Formação de professores	Art. 5.º Poderão ser chamados para terem <u>exercício</u> neste <u>Collegio</u> os Professores <u>publicos</u> desta Côrte, de latim, grego, <u>francez</u> , <u>inglez</u> , <u>philosophia</u> racional e moral, e <u>rhetorica</u> . <u>Não havia a cadeira de geografia</u> .
Correntes pedagógicas	
Funcionamento (disciplina, CH, etc)	
Currículo	Art. 3.º Neste <u>collegio</u> serão ensinadas as <u>linguas</u> latina, grega, <u>franceza</u> e <u>ingleza</u> ; <u>rhetorica</u> e os <u>principios elementares de geographia</u> , <u>historia</u> , <u>philosophia</u> , zoologia, mineralogia, <u>botanica</u> , <u>chimica</u> , <u>physica</u> , <u>arithmetica</u> , <u>algebra</u> , geometria e astronomia.
Avaliação e Exames	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma parte da legislação selecionada refere-se ao processo de escolarização e não contém proposições curriculares mais específicas. Por isso, para o segundo momento, separamos os documentos que continham os currículos oficiais da geografia escolar, bem como

as diretrizes e normas de seu funcionamento e seus conteúdos. Nestes documentos direcionamos as análises para as dinâmicas internas da geografia escolar enquanto disciplina, com o referencial próprio da História das Disciplinas Escolares mais relacionado a essas dinâmicas, ainda em busca da construção das categorias de análise. Todas as informações referentes à geografia e seus conteúdos foram destacadas e analisadas cronologicamente em busca de percebermos o movimento e o processo de constituição da disciplina e sua vulgata. Destacaram-se dessa leitura algumas das categorias específicas como a nomenclatura dada à disciplina, a relação com outras disciplinas, a organização dos conteúdos, a utilização de materiais didáticos, indicações de práticas e metodologias propostas para o ensino de geografia.

Com os documentos de referência selecionados, iniciamos a etapa seguinte das análises dos programas. Nesse momento foi de crucial importância o acesso ao livro de Vechia e Lorenz (1998) com os programas completos do Colégio Pedro II. Isso porque percebemos que na maioria da legislação das reformas havia indicações sobre este currículo, mas num sentido de organização escolar, distribuição das disciplinas e cargas horárias, algumas ementas e indicações metodológicas mais específicas para as disciplinas, além de orientações pedagógicas gerais. As portarias nas quais os programas completos eram publicados, não foram todas encontradas. Desta forma, os conteúdos completos para cada ano do ensino secundário do Colégio Pedro II só foram possíveis de serem analisados com o acesso ao livro de Vechia e Lorenz (1998).

A importância dos currículos do Colégio Pedro II pode ser percebida quando analisamos conjuntamente com a legislação, pois verificamos que estes eram publicados em seguida às reformas educacionais ou alterações na legislação, algumas vezes no mesmo ano, como mostra a tabela elaborada por Vechia e Lorenz (1998):

Figura 1 - Ano da reforma educacional e o programa de ensino correspondente

TABELA 1 - ANO DA REFORMA EDUCACIONAL E O PROGRAMA DE ENSINO CORRESPONDENTE			
ANO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA	ANO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA
1841	1850	1894	1895
1855	1856	1898	1898
1857	1858	1911	1912
1862	1862	1915	1915
1876	1877	1925	1926
1878	1879	1929	1929
1881	1882	1931	1931
1890	1892	1942	1942/46
1892	1893	1951	1951

Fonte: Vechia e Lorenz, 1998 (p. viii).

Este pode ser considerado um forte indicativo da relação entre as reformas educacionais e o corpo docente do Colégio Pedro II. Os docentes participaram ativamente dessas reformas durante muitas décadas e devido às similaridades entre as propostas, podemos inferir que a construção dos documentos era feita de forma conjunta e articulada dentro do Conselho Director da Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Côrte a partir de 1854, sendo determinante a influência do Colégio, como aponta a literatura. O fato de o currículo ser apontado pela legislação antes mesmo de sua publicação também nos indica a capilaridade nacional e oficial que se pretendia. Somente a partir da década de 1930 é que o peso dessa instituição foi sendo diluído dentro da construção de uma burocracia estatal educacional.

Importante ressaltar que a listagem dos documentos foi um procedimento constante, pois vários documentos indicavam ou se referiam a outra legislação, ou mesmo quando aparecia a referência na literatura da área da História da Educação no Brasil. Após conferir o documento indicado, verificávamos a pertinência do mesmo para a pesquisa. Abaixo organizamos um quadro apenas com os documentos que foram diretamente analisados e citados durante a pesquisa:

Quadro 5 - Lista dos documentos e legislações referentes à escolarização e aos currículos de geografia no Brasil (1827-1951) utilizados como fonte da pesquisa

Nº	Documento	Características
IMPÉRIO		
1	Lei de 11 de agosto de 1827	Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.
2	Lei de 15 de outubro de 1827	Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.
3	Lei de n. 16 de 12 de agosto de 1834	- Ato Adicional - Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.
4	Decreto de 2 de dezembro de 1837	- Converte o Seminário de São Joaquim no Collegio de Pedro II de instrução secundária. - Determina que serão ensinados os “princípios elementares de geografia” (art. 4º), porém ainda não havia a cadeira de geografia para os professores públicos (art. 5º).
5	Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838	- Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro II. - Aparecem as “Tabellas” das disciplinas, sua distribuição nos anos seriados e carga horária (Art. 117). - Criada a disciplina de Geographia.
6	Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841	- Altera os Estatutos do Collegio de Pedro II. - Tabellas de estudos das disciplinas, sua distribuição nos anos seriados e carga horária, distribuição das cadeiras.
7	Programa dos Exames de 1850 no Imperial Collegio de Pedro Segundo	- Programa de exames do Colégio Pedro II. - Justificativa para a inclusão: “O primeiro dos programas apresentados é considerado também o primeiro documento curricular impresso para o Colégio Pedro II. Trata-se de um

		programa de exames publicado em 1850; porém, reflete os conteúdos estudados segundo o currículo de 1841” (Vechia; Lorenz, 1998, p. viii).
8	Decreto n. 630 de 17 de setembro de 1851	- Assembleia legislativa autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Côrte. - Recomenda inspeção e elementos de geografia na instrução primária de 1ª classe.
9	Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 Reforma Luiz Pereira do Couto Ferraz	- Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. “Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851, Approvar o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar”.
10	Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855	- Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo segundo a Reforma de 1854. - Planos de estudos das disciplinas, sua distribuição nos anos seriados, distribuição das cadeiras. - Currículo do Colégio Pedro II.
11	Programa de ensino para o ano de 1856	- Segundo a Portaria n.52 de 24 de janeiro de 1856 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 28-40).
12	Decreto n. 1.763, de 14 de maio de 1856	- Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. - É uma espécie de secundário técnico ou pós secundário. 2 anos de formação - Cadeira de Geographia e Estatistica Commercial.
13	Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857	- Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Município da Côrte. Colégio Pedro II. - Distribuição das matérias de ensino.
14	Programa de ensino para o ano de 1858	- Programa de ensino do Colégio Pedro II conforme o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857 e aprovado pelo Aviso da Secretaria d'Estado de Negócios do Império de 23 de janeiro de 1858 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 41-55). - Não localizado na Coleção das Leis do Império.
15	Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862	- Altera o curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II - Distribuição das matérias de ensino - Currículo do Colégio Pedro II
16	Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II de 1862	- Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II organizado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, segundo o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857 e o Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 56-66).
17	Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	- Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. - Distribuição das matérias de ensino (disciplinas) - Currículo do Colégio Pedro II
18	Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876	- Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. - Distribuição das matérias de ensino, planos de ensino por ano com as primeiras ementas sumários sobre os conteúdos. As anteriores continham apenas algumas palavras gerais sobre o conteúdo no ano, como o nome dos continentes.

		- Currículo do Colégio Pedro II.
19	Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II de 1877	- Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II segundo o Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876. (Vechia; Lorenz, 1998, p. 69-80).
20	Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878	- Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. - Distribuição das matérias de ensino, planos de ensino por ano com ementas sumários sobre os conteúdos. - Currículo do Colégio Pedro II.
21	Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II de 1878	- Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II segundo o Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 81-93).
22	Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 Reforma Leôncio de Carvalho	- Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.
23	Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881	- Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. - Distribuição das matérias de ensino, planos de ensino por ano com ementas sumários um pouco maiores sobre os conteúdos. - Currículo do Colégio Pedro II.
24	Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II de 1882	Programa de ensino do Imperial Colégio de Pedro II de 1882 segundo Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 94-109).
REPÚBLICA		
25	Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890 Reforma Benjamin Constant	- Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. - Lista as “disciplinas” e as “materias” de cada ano.
26	Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890	- Approva o Regulamento para o Gymnasio Nacional.
27	Programa de Ensino para o ano de 1892	- Organizado Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890 – Reforma Benjamin Constant, e segundo o Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890. - (Vechia; Lorenz, 1998, p. 110-124).
28	Decreto n. 1.194 de 28 de dezembro de 1892	- Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional.
29	Programa de Ensino para o ano de 1893	- Organizado segundo o plano da Reforma de 28 de dezembro de 1892 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 125-144).
30	Decreto 1.652 de 15 de janeiro de 1894	- Anexo ao decreto o Regulamento para o Internato do Gymnasio Nacional de que trata o decreto n. 1.652 desta data.
31	Programa de Ensino para o ano de 1895	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 145-161).
32	Decreto nº 2301 de 01 de julho de 1896	- Concede ao Lyceo Parahybano as vantagens de que gosa o Gymnasio Nacional.
33	Decreto n. 2.587 de 18 de agosto de 1897	- Concede ao Lyceo Alagoano as vantagens de que gosa o Gymnasio Nacional.
34	Decreto nº. 2.857 de 30 de março de 1898	- Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados.
35	Programa de Ensino para o ano de 1898	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 162-185).

36	Decreto n. 3.890 de 1 de janeiro de 1901 Reforma Epitácio Pessoa	- Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. - Não há nada sobre as disciplinas, anos, carga horária ou conteúdos.
37	Decreto n. 3.914 de 26 de janeiro de 1901.	- Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional.
38	Decreto n. 8.659 de 5 de abril de 1911 Reforma Rivadávia Corrêa	- Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica - Não há nada sobre as disciplinas, anos, carga horária ou conteúdos.
39	Decreto n. 8.660 de 5 de abril de 1911	- Approva o regulamento para o Collegio Pedro II.
40	Programa de Ensino para o ano de 1912	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 186-198).
41	Decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 Reforma Carlos Maximiliano	- Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. - Contém as disciplinas e sua distribuição nos anos. - Regulamenta a impressão dos programas e determina que devam conter sumários, não apenas títulos.
42	Programa de Ensino para o ano de 1915	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 199-244).
43	Decreto n. 16782-A de 13 de janeiro de 1925 Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz	- Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. - Contém as disciplinas e sua distribuição nos anos. - Apresenta finalidades para o ensino de geografia (Art. 48).
44	Programa de Ensino para o ano de 1926	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 245-283).
45	Decreto n. 5.241 de 22 de agosto de 1927	- Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias.
46	Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929	- Altera a seriação do curso do ensino secundario no Collegio Pedro II.
47	Programa de Ensino para o ano de 1929	(Vechia; Lorenz, 1998, p. 284-326).
48	Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931 Exposição de motivos.	- Reforma do ensino superior. - Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.
49	Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931 Reforma Francisco Campos	- Dispõe sobre a organização do ensino secundário. - Contém as disciplinas e sua distribuição nos anos. - Regulamenta e expedição dos programas e instruções sobre métodos de ensino e sua revisão de 3 em 3 anos.

50	Portaria do Ministério da Educação e Saúde de 31 de junho de 1931	- Programa e conteúdos. - Diário Oficial da União.
51	Decreto n. 20.630 de 9 de novembro de 1931	- Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providências.
52	Programa de Ensino para o ano de 1931	- (Vechia; Lorenz, 1998, p. 327-349).
53	Decreto n. 21.241 de 04 de abril de 1932.	- Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário e dá outras providências.
54	Exposição de motivos – 1º de abril de 1942	- Exposição de motivos.
55	Decreto 4.244 de 09 de abril de 1942 Reforma Gustavo Capanema	- Lei Orgânica do Ensino secundário. Curso ginasial e colegial (clássico ou científico). - Contém as disciplinas e sua distribuição nos anos.
56	Decreto 4.245 de 09 de abril de 1942.	- Disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica do Ensino secundário.
57	Portaria ministerial n. 170 de 11 de julho de 1942	- Programa de Geografia para o curso ginasial - (Vechia; Lorenz, 1998, p. 350-357). - Diário Oficial da União.
58	Portaria n. 564 de 21 de novembro de 1945	- Programa de Geografia para o curso colegial – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos p. 156-160. - (Vechia; Lorenz, 1998, p. 374-375). - Diário Oficial da União.
59	Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946	- Lei orgânica do Ensino Primário.
60	Portaria n. 1.045, de 14 de dezembro de 1951	- Publicada RBEP. - Conteúdos e instruções metodológicas; - Última com a participação do Colégio Pedro II.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com essa seleção consolidada, seguimos para as análises que incluíam as dimensões da escolarização e da geografia escolar. Nesse momento a releitura dos documentos – nossa terceira camada - buscou a construção de categorias que seriam importantes para as análises. Porém, ao mesmo tempo, encontrou indícios que nos levaram a importantes apontamentos sobre a gênese da disciplina, detalhados no Capítulo 6. Percebemos ainda que as categorias não poderiam ser estanques ou fixas já que o período analisado é longo e em cada momento elas possuem pesos diferentes. O exercício teórico-metodológico da construção das categorias foi sendo feito a partir da própria história da disciplina. Por isso focamos nas categorias já consolidadas da HDE para a análise geral e algumas categorias específicas da geografia escolar nas quais pudéssemos acompanhar seu processo histórico.

5.3 A Análise do Discurso como procedimento de categorização

O objetivo da pesquisa é compreender a relação entre as formulações curriculares oficiais, o conhecimento geográfico escolar, a constituição de vulgatas em suas mudanças e permanências. Assim, nossa intenção inicial foi recuperar os discursos que perpassaram a construção da geografia escolar em seus sentidos histórico, social, político, ideológico, epistemológico e pedagógico a partir de uma análise contextual de documentos e registros a eles relacionados.

Uma das proposições para caracterizar esse discurso em específico é a de discurso didático da geografia escolar, que como definido por Jeanne Silva (2012, p. 32), é aquele que:

[...] se enuncia em diferentes materialidades: na produção do professor (resumos, anotações, relatórios, fala...), na produção dos alunos, na produção do Estado (legislação, relatórios, programas...), nos manuais didáticos, na ciência geográfica, na imprensa e em tantas outras instâncias, além da literatura didática de Geografia propriamente dita.

A pesquisa se insere no discurso didático da geografia escolar produzido e materializado pelo Estado por meio dos currículos e da legislação educacional em escala nacional. Nesse sentido, a análise se insere também dentro do contexto mais amplo da escolarização, pois trata das finalidades e objetivos tidos para esta disciplina dentro de um conjunto maior que é a escolarização.

Em outro sentido, como colocado por Batista (2017b, p. 236), está a ordem discurso geoescolar, sendo caracterizado como uma formação discursiva, pois:

[...] a ideia de que o ensino de Geografia que se leciona, discute e pesquisa entranhou-se uma rede de enunciados, conceitos, objetos e estratégias que prescrevem o que pode ser lecionado, discutido e pesquisado; uma estável e regularizada formação discursiva, ao qual a partir de agora vou referir-me como ordem do discurso geográfico escolar ou, melhor dizendo, *ordem do discurso geoescolar*.

Em nossa pesquisa trabalhamos com a noção de discurso e a de vulgata, que se aproxima da noção formação discursiva para Batista (2017b), especificamente denominada por ele de ordem do discurso geoescolar. Porém, à excessão do discurso em si, a construção de nossos referenciais teóricos não coincide, mas também não divergem. Enquanto trabalhamos com a referência de Eni Orlandi (2009) da análise do discurso de matriz pècheuxtiana, Batista

(2017) se referenciou em Alfredo Veiga Neto, de matriz foucaultiana. Mas consideramos as análises e a tese de Batista (2017b) como referência nossa pesquisa.

A Análise do Discurso, com base teórico-metodológica em Eni Orlandi (2009) foi a metodologia que utilizamos para a construção dos dispositivos de análise. Trabalhamos com as contribuições de Eni Orlandi (2009), muito bem sintetizadas de sua vasta produção em seu livro “Análise de Discurso: princípios e procedimentos” e também a partir de um acúmulo dessas discussões sobre ideologia e discurso e sobre a história da geografia escolar no Brasil realizadas durante o mestrado (Carvalho, 2012). Consideramos, a partir de Orlandi (2009) que:

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão proposta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise (Orlandi, 2009, p. 27).

Em confluência com a proposta teórico-metodológica geral da pesquisa, a Análise do Discurso trabalha com a produção de sentidos e “considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (Orlandi, 2009, p. 17). Buscamos essa articulação ao aporte teórico e os procedimentos metodológicos de construção de categorias de análises para os documentos a partir desses princípios:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como partes dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (Orlandi, 2009, p. 26).

Desta forma, o discurso não é uma transmissão linear de informações, mas um “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2009, p. 20). Logo, compreender e apreender esse processo só é possível em uma perspectiva histórica: “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (Orlandi, 2009, p. 22). O que não

significa também isentá-los de suas contradições, pois discurso é “o entremeio, entrecruzamento da linguagem e da história” (Pêcheux, 2008, p. 44), ou em outras palavras, “na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 2009, p. 25). É neste sentido que trabalhamos com a noção de discurso com os documentos e o entrecruzamento de fontes (Faria Filho, 1998; Castanha, 2011) das discussões e debates presentes no campo educação e escolarização, da legislação, da geografia e da geografia escolar em cada um de seus momentos ou períodos.

A Análise do Discurso configura-se então entre o dispositivo teórico próprio, já que sua própria estrutura é construída teoricamente e alicerçada não só em teorias da enunciação, mas principalmente de uma teoria da ideologia e uma teoria do discurso. E como metodologia, sendo o dispositivo analítico construído pela pesquisadora com base na questão a ser respondida a partir da mobilização de outras áreas do conhecimento e recortes teórico-metodológicos. Por isso, consideramos importante alicerçar as considerações teórico-metodológicas dentro de cada campo específico, com suas particularidades e proximidades às questões colocadas.

Assim, a Análise do Discurso apresenta-se como uma tensão entre a descrição e a interpretação. Não significa a liberdade total da interpretação (Pêcheux, 2008), nem tampouco é uma simples descrição. O gesto interpretativo é guiado pelo dispositivo teórico relacionado ao campo da questão colocada à pesquisa e à história. Neste sentido, são pensadas as condições de produção de determinados discursos, tanto em seu contexto imediato, o currículo em si, as discussões travadas, quanto em seu contexto amplo, a escolarização enquanto derivada de uma forma social. Daí entram também a história e a memória, como acontecimentos e como interdiscurso respectivamente. O interdiscurso é uma noção importante para a pesquisa, sem a qual é difícil articular determinadas permanências, pois trabalha com aquilo que é presente e ao mesmo tempo esquecido: “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2009, p. 32), já que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (Orlandi, 2009, p. 32). Assim:

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite [...] remeter o dizer [...] a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (Orlandi, 2009, p. 32).

Em tensão com este processo de permanência e continuidade, os processos parafrásticos, em alguns momentos em linhas tênues em outros nem tanto, estão os processos polissêmicos, aqueles que indicam rupturas de significação. Talvez nos momentos de maior tensão entre estes processos, seja mais rica a observação do debate travado e das disputas por legitimação, em nosso caso aqui, das perspectivas, teorias, ideias e metodologias da geografia escolar:

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse possível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2009, p. 37).

São esses sentidos produzidos, reproduzidos, ocultados, e principalmente disputados, que buscamos captar para a análise de cada uma das categorias construídas a partir das contribuições da História das Disciplinas Escolares e da epistemologia e da produção do próprio conhecimento geográfico e geográfico escolar. Por isso, teremos dois eixos de análise. O primeiro que trata da relação da geografia escolar enquanto disciplina e o processo da escolarização; e o segundo, para tratar de questões específicas e internas à geografia escolar.

Como ressaltado na Introdução, agrupamos as contribuições metodológicas de Chervel (1990) e da História das Disciplinas Escolares em 3 momentos ou eixos: 1. Princípios: a disciplina escolar e a cultura escolar; 2. Periodização: gênese e funcionamento no desenvolvimento histórico da disciplina; 3. Categorias de análise: finalidades, funcionamento e aculturação/recepção.

Em relação ao primeiro eixo, mantivemos como princípio teórico metodológico o entendimento da especificidade da disciplina escolar e da originalidade da cultura escolar. Buscamos categorias que nos auxiliaram a identificar o que é específico da geografia escolar, tanto em seus modos de funcionamento quanto na relação intrínseca com os conhecimentos pedagógicos.

No segundo eixo, incluída a periodização, trouxemos os elementos que configuraram a gênese da geografia escolar, ligada diretamente ao processo de escolarização, e as diversas fases pelas quais passou a geografia enquanto disciplina escolar, o que era considerado como conhecimento geográfico escolar e as metodologias para cada período.

No terceiro eixo, entendemos que as finalidades tanto da educação em geral, quanto as específicas das disciplinas, é que guiam seu desenvolvimento. Assim destacamos alguns dos seus modos de funcionamento (como a motivação, exercícios e avaliação) e a aculturação/recepção - que neste caso, será abarcada apenas na dimensão dos debates e discussões travados especialmente nas revistas e periódicos de cada época.

Estes eixos orientaram as primeiras leituras dos documentos e a construção de categorias que possam ser utilizadas tanto para a descrição, quanto para a interpretação dos significados e sentidos das permanências e mudanças encontradas na geografia escolar a partir de seus currículos oficiais. O entendimento dessas dimensões da disciplina escolar nos permitiu traçar o percurso histórico e as vulgatas constituídas, objetivo da tese.

Apontamos novamente algumas das limitações da leitura dos conteúdos explícitos nos currículos, pois em geral são quase como sumários. Desse modo, eles serão analisados como indicadores ou marcadores das mudanças, e embora não analisemos livros didáticos ou práticas, não desconsideramos as possibilidades que estas análises trazem e complementam os estudos para a pesquisa e para o campo.

5.4 Sobre a periodização da história da geografia escolar

O estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Nesse sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Desta forma, torna-se possível conhecer o que entrava e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar (Santos, 1995, p. 61).

A pergunta da pesquisa se refere às permanências e mudanças do conhecimento geográfico escolar no tempo em sua relação com as dinâmicas sociais, aqui desveladas pelo currículo oficial como fonte de pesquisa. Para isso, entendemos que seria necessário em um primeiro momento, compreender o processo de formação, consolidação e desenvolvimento da geografia escolar no Brasil. Tal procedimento metodológico e historiográfico fez-se necessário para tentarmos evitar afirmações por demais incertas ou anacrônicas, ou ainda desconhecer efeitos de memória e interdiscurso nelas presentes. Percebemos no caminhar da pesquisa a importância de construir uma periodização para a história da geografia escolar brasileira que possuísse como base o escopo da pesquisa, e por isso, nos propusemos a realizá-la, apesar dos desafios envolvidos em tal empreitada. O primeiro deles é a própria definição de período e a

dificuldade em demarcá-los, como se um evento mudasse o rumo da história a partir de seu acontecimento.

Desta forma, o procedimento de periodização proposto para esta pesquisa visa atender às necessidades levantadas pela temática e pelas questões e objetivos colocados, não pretendendo ser, em nenhum momento, uma pesquisa de base neste âmbito. Nos utilizamos de pesquisas documentais já realizadas para a composição de um esboço de periodização, bem como nos ancoramos e levantamos alguns documentos e fontes para nos auxiliar neste processo, cruzando-os de modo a estabelecer uma periodização no contexto de um tempo mais longo.

Ao pesquisarmos acerca da história geografia escolar no Brasil, percebemos que existem alguns marcos consagrados que delimitam algumas das periodizações já propostas. Todavia, constatamos que aparecem divergências entre as pesquisadoras e pesquisadores que se dedicaram e se dedicam ao estudo dessa temática. Periodizações de longa duração são raras e por vezes, pecam com generalizações de períodos muito amplos, sem um olhar mais detido nas particularidades e conflitos. Mas tampouco é essa a função de periodização.

Outra questão presente também em algumas periodizações são os recortes externos à disciplina escolar em questão, muitas vezes se embasando em marcos da geografia acadêmica enquanto critério de delimitação e não enquanto um de seus componentes. Nesse sentido, percebemos ser necessário e importante contextualizar e entender a partir da história da educação e da escolarização, da história das disciplinas escolares e do currículo e dos marcos teóricos adotados aqui de que se tratam essas divergências e onde podemos encontrar os pontos de acordo.

Como já mencionado na Introdução, essas questões se tornaram presentes desde o projeto de pesquisa, que tinha como recorte inicial a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei n. 4.024/61) enquanto marco regulatório inicial da obrigatoriedade de um currículo nacional. No entanto, a premissa sobre a obrigatoriedade dos currículos oficiais demonstrou-se inexata, justamente pelos apontamentos que trazemos aqui e por isso foi necessário investigar os períodos anteriores. Ao fazer o levantamento das pesquisas sobre HGEB, percebemos a existência de poucos materiais publicados sobre este período e seu anterior, o período democrático entre 1945 e 1964. É muito comum que algumas das periodizações utilizadas em pesquisas não contemplem o período pós 1942, data da Reforma de Gustavo Capanema. Neste interstício, há menções a uma Geografia Moderna sendo introduzida e debatida, e após 1961, os recortes relacionam-se mais aos Estudos Sociais, às questões ideológicas impostas pela Ditadura Militar, à renovação curricular do período da redemocratização e questionamentos em relação às chamadas Geografias Críticas e a escola.

Ao constatar tais lacunas, que nos dificultaria a análise, entendemos que seria necessária uma revisão das periodizações existentes e do nosso recorte inicial, no sentido de integrá-las para um melhor entendimento de todo o processo de modo a perceber e categorizar as mudanças, permanências e discursos, ou seja a constituição e o desenvolvimento da geografia escolar a partir de sua vulgata. Desta forma, aliado ao arcabouço teórico da pesquisa principalmente embasado na proposição da História das Disciplinas Escolares de Chervel (1990), acabamos por decidir ampliar o intento inicial - que se referia apenas à época anterior ao recorte inicial pretendido (1961-1971) - e retomaremos a história da geografia escolar no Brasil a partir de sua gênese (1838-1941).

Porém, antes de apresentarmos nossas considerações, discutimos na sequência algumas periodizações já propostas para a geografia escolar no Brasil, construídas principalmente a partir de pesquisas histórico-documentais.

A primeira periodização a qual nos debruçamos foi proposta por Rocha (1996), cujo trabalho pioneiro sobre a trajetória da geografia escolar partiu da análise de seus currículos oficiais no período de 1837 a 1942. A pesquisa se utiliza dos referenciais teóricos da História das Disciplinas Escolares e História dos Currículos, considerando, portanto, que a geografia escolar possui uma dinâmica própria. Porém, constata a transposição didática em sua relação com a disciplina acadêmica, contrariando os princípios da HDE e se utiliza do termo cunhado por Yves Lacoste (1993), “geografia dos professores”, para caracterizar a geografia escolar. A periodização proposta possui duas dimensões. Em primeiro lugar, o autor considera as chamadas matrizes do pensamento geográfico desde a Antiguidade, referindo-se às teorias e métodos desenvolvidos pelo conhecimento geográfico desde então, organizando a periodização da geografia em dois recortes: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna. Rocha (1996) apresenta, desse modo, a dimensão epistemológica do conhecimento geográfico como um todo, sem trazer em um primeiro momento, a especificidade produzida historicamente pelo conhecimento geográfico escolar. À esta dimensão é incorporada uma periodização da história do Brasil com base nos acontecimentos políticos e, internamente traz a história da escolarização, da institucionalização e consolidação da disciplina e dos currículos oficiais de geografia. Neste recorte são introduzidas as modificações pelas quais o conhecimento geográfico escolar passou, ainda ancorado no recorte epistemológico das matrizes. O primeiro período, o da Geografia Clássica como matriz, iria da colonização e do ensino jesuítico, passando pelo Império até início do século XX, quando se inicia a Geografia Moderna, de pressupostos científicos que teriam na obra de Carlos Miguel Delgado de Carvalho um marco.

Outra periodização mais ampla é a proposta por Souza e Pezzato (2010) em capítulo de livro, depois aperfeiçoada por Souza (2011) em sua dissertação de mestrado²⁰. A base teórica para a construção da periodização está em Ivor Goodson, em referência aos quatro estágios das disciplinas escolares como proposto por Layton (*apud* Goodson) (Souza, 2011, p. 26-7). Abaixo reproduzo a tabela com a periodização proposta:

Figura 2 – Proposta de periodização da geografia escolar no Brasil

Estágio:	Período:	Justificativa da divisão:
1º	1549 - 1837	Período que se inicia com a vinda dos jesuítas ao Brasil, tendo como um dos objetivos a educação dos colonos e índios. Neste período, a Geografia aparece de forma esparsa como uma coleção de informações sobre o país, ora em obras de literatura, ora em trabalhos enciclopédicos, como a <i>Corografia Brasílica de Aires de Casal</i> (1817).
2º	1837 - 1930	Começa com a inserção da Geografia como disciplina autônoma nos currículos escolares, a partir do Colégio Pedro II, e abrange uma fase na qual a matéria se desenvolve sem ter uma “disciplina-mãe” acadêmica no Brasil.
3º	1930 - 1960	Inicia-se com as mudanças no campo político e pedagógico da década de 1930, marcada com a criação da USP e dos primeiros cursos superiores de Geografia. É o período de estabelecimento da Geografia Acadêmica no Brasil.
4º	1960 – 2009	Período de enfoque do nosso trabalho, que se inicia com a emergência de novos paradigmas, como a Geografia Teorética, a Educação Tecniciста da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº 4024/61 e o esvaziamento político da Geografia escolar. Marcado também pela promulgação da LDB 5692/71 com grande influência do Governo Militar e, mais recentemente, as propostas curriculares e a LDB 9394/96. Além disso, é o único período do qual conseguiremos coletar depoimentos orais direcionados especificamente ao nosso trabalho.

Fonte: Elaboração própria com base em Goodson (1998)

Fonte: Souza, 2011 (p. 27-28).

Segundo o autor a periodização foi realizada para atender à demanda da pesquisa e buscou relacionar a geografia escolar, a geografia acadêmica e as ideias pedagógicas (Souza, 2011, p. 26). Como mencionado acima, embora possuam um caráter de generalização, grande parte das periodizações, assim como a nossa própria proposição, visa atender interesses

²⁰ A primeira periodização (Souza; Pezzato, 2010) possui três estágios, sendo o primeiro de 1549 a 1920. Pelos autores a terem aperfeiçoado, comentaremos a segunda versão (Souza, 2011).

específicos de determinadas pesquisas. A periodização apresentada possui datas e marcos que se assemelham ao que proporemos mais à frente. No entanto, há alguns pontos de discordância também, especialmente no que se refere ao período colonial, discordância sobre a aplicação e paralelos com a Inglaterra segundo o modelo proposto por Layton e indicado em Goodson (1995), à utilização de fontes como referência (especialmente artigos de debate e discussão publicados na época por geógrafos), e uma predominância da geografia acadêmica como fator de definição para a geografia escolar.

Já a periodização da geografia escolar proposta por Albuquerque (2011) utiliza como referência os marcos próprios da disciplina: um primeiro “momento” situado entre a década de 1830 e 1910, caracterizado pela constituição e consolidação da geografia como disciplina escolar no Brasil, denominada como geografia clássica ou tradicional; e o segundo “momento” sob a influência da Geografia Moderna de 1910 à década de 1930 (Albuquerque, 2011, p. 21), com sua consolidação até a década 1970. A partir da década de 1970, segundo a autora, “se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista” (Albuquerque, 2011, p. 24). Nesse momento, diversas tendências da geografia escolar foram instituídas, inicialmente a geografia nova com a pedagogia tecnicista e posteriormente as geografias críticas sob a influência de diversas abordagens a pedagógica como a construtivista, crítica ou libertária.

Consideramos que o recorte proposto pela autora, a partir de marcos próprios da geografia escolar e do processo de escolarização mais próximo ao que propomos nesta pesquisa. A utilização da palavra momento pela autora ao invés de período, nos remete às reflexões sobre o termo período e sobre os procedimentos de periodização. Consideramos a ideia da utilização do termo “momento” mais adequado pois não haveriam rupturas, mas processos históricos.

As perspectivas e práticas da geografia escolar continuaram convivendo por muito tempo, não há um corte. Tais permanências se devem às dificuldades em disseminar novas teorias e práticas para a geografia escolar, pois as gerações de professores seguem reproduzindo como aprenderam a ensinar e há uma dificuldade quantitativa e qualitativa na formação de novos professores. Delgado de Carvalho (1944) no texto “O Ensino de Geografia no Curso de Humanidades”²¹ cita algumas dessas dificuldades e outras, como a interferência dos pais que não compreendem as novas proposições e solicitam a geografia escolar que conhecem, (a questão geracional relacionada à aculturação), os exames (regulados e reguladores dos programas) e os livros didáticos (que se adequam aos programas, aos exames e à legislação).

²¹ O artigo corresponde a dois trechos retirados do seu livro Metodologia do Ensino Geográfico de 1925.

Durante a realização da pesquisa decidimos por não nos referenciar diretamente em nenhuma das proposições de periodização para que nossa leitura e análise não se prendesse a nenhuma delas antes do contato com os documentos. As periodizações nos auxiliam a ter uma visão geral do desenvolvimento da geografia escolar no Brasil, porém, como ressaltado, cada uma delas parte de pontos diferentes e se utiliza de critérios próprios que em alguns casos podem não se adequar aos pressupostos da pesquisa. Vale ressaltar que o aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas, sejam elas verticalizadas ou não, mas com acesso a novas documentações, poderá permitir um refinamento das propostas de periodização.

Nesse sentido, apresentamos alguns pontos de convergência e divergência entre as propostas que levamos em consideração para a pesquisa e que serão desenvolvidos nos próximos capítulos, alguns deles são referentes a questões sobre a geografia escolar no período colonial, as matrizes clássicas da geografia escolar, influências pedagógicas e a geografia escolar moderna. Como nossa análise tem como pilar o processo de escolarização do Brasil, não poderíamos desconsiderar sua periodização também. Neste sentido, adotamos como fio condutor a tensão entre os estudos clássicos e humanistas e os estudos científicos. Nessa perspectiva, é possível considerar conjuntamente a forma como influenciou o tipo de formação almejada e as finalidades gerais da escolarização a geografia escolar. Essa abordagem também contribuiu para que o recorte temporal da pesquisa fosse até o ano de 1960, pois seria a partir da LDB de 1961, segundo Rosa Souza (2008), o momento em que se reconfigura o projeto educacional, uma “passagem das humanidades para a ênfase na cultura científica e técnica” (Souza, 2008, p. 14).

6 A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR OFICIAL NO BRASIL: A GÊNESE DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O Decreto de 2 de dezembro de 1837 que converte o Seminário de São Joaquim em Collegio de Pedro II é o documento que inicia a organização da instrução secundária, delimitando quais seriam as áreas de conhecimento que deveriam constar nessa formação:

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia (Brasil, 1837)²².

Nesse primeiro registro, podemos observar que a geografia é apontada como um dos conhecimentos a serem ensinados, porém enquanto “princípios elementares”. Esta legislação também não criou ou designou um professor de geografia, já que a mesma ainda não aparecia enquanto uma disciplina. Os professores mencionados eram os diretamente relacionados às disciplinas do curso de humanidades, “de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica” e que provavelmente já atuavam no município da corte (Brasil, 1837).

No caso do ensino primário, a tentativa de organização iniciou-se anteriormente na legislação, com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 que mandou criar escolas de primeiras letras nos municípios e vilas mais populosos, delimitando o ensino mútuo como forma de ensino e o que deveria ser ensinado. Podemos observar que os princípios elementares de geografia ainda não aparecem nesse nível de ensino:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827b).

O mesmo podemos constatar na Lei de 11 de agosto de 1827 que criou os cursos de Direito em São Paulo e Olinda. Os princípios elementares de geografia ainda não faziam parte, de forma explícita, nem das disciplinas do curso, nem dos exames e curso preparatórios:

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos

²² Optamos por manter a grafia original dos documentos.

completos, e de aprovação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria (Brasil, 1827a).

A partir desses indicativos da legislação imediatamente anterior à institucionalização da geografia enquanto uma disciplina escolar, podemos assumir que os conhecimentos geográficos ainda estavam em um momento de expansão de sua popularização e de sua importância social, sendo que deste reconhecimento social é que viria sua legitimação e relevância no processo de escolarização. O que não significa afirmar que os conhecimentos sob o rótulo da “geografia” eram “inexistentes”, não existisse ensino de conhecimentos geográficos ou mesmo não fizessem parte da vida social. Consideramos aqui o momento em que estes conhecimentos extrapolam a esfera do Estado e do mercado passando a constituir-se enquanto um saber necessário e um campo de conhecimento considerado legítimo para a formação dos cidadãos. Tanto que, poucos anos depois, em 1831, a Geografia passou a fazer parte dos exames para acesso ao ensino superior. Jeane Silva (2012) destaca também a existência da geografia como disciplina autônoma no ensino superior nesse período, o que poderia ter influências pouco pesquisadas na geografia escolar que se desenvolveu posteriormente.

Destacamos aqui a gênese de *uma forma* deste conhecimento, a geografia escolar, em seu contexto e finalidades que fizeram com que sua difusão fosse relevante para a (re) produção social. Consideramos que a institucionalização da geografia escolar marca a transformação desse conhecimento na sociedade, partindo de sua delimitação enquanto campo e sistematização enquanto forma de conhecimento, sua legitimação e transformação de sua apropriação social, abrindo caminho para que, após um século, se institucionalizasse na academia e conquistasse seu espaço nas esferas técnico-burocráticas do planejamento estatal.

Neste capítulo analisaremos o momento de constituição e consolidação da geografia escolar no ensino secundário levando em conta o contexto da escolarização no Império e sua legislação, e o processo a constituição de uma vulgata a partir dos currículos oficiais do período.

6.1 O momento de fecundação da geografia escolar brasileira

Em relação aos períodos anteriores à escolarização, no período colonial, é difícil encontrar registros e pesquisas sobre como e se ocorria o ensino da geografia. O que podemos afirmar é que não existia enquanto disciplina escolar autônoma, mas conteúdos geográficos faziam parte do ensino. Jeane Silva (2012) denominou esse tipo de ensino de geografia no Brasil

como ensino implícito²³. O ensino no período colonial não se tratava de um modelo de escola como pensado a partir do século XIX; suas raízes estavam nos seminários e colégios religiosos da Igreja Católica, especialmente os jesuítas. Suas finalidades contemplavam separadamente a catequização dos indígenas e a formação das elites aristocráticas residentes no território brasileiro. Contudo, é importante destacar que o formato de educação nos seminários e colégios, não foi a única experiência de ensino relatada no país. Em decorrência das características do próprio período, o ensino era difuso e em grande parte realizado em ambiente doméstico²⁴.

Tais características diferenciam também as finalidades desse tipo de ensino. Juntamente com a finalidade religiosa, o ensino na maioria das vezes não ultrapassava o ensinar a ler e contar. Para os filhos das elites, os aprendizados preparavam para o ingresso no ensino superior no exterior. Esse nível de ensino, era denominado como curso de humanidades²⁵ e foi o formato de maior difusão na Colônia, sendo grande sua influência posterior nos currículos do ensino secundário do período imperial. As classes eram cinco: retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior, muitas vezes realizadas em latim.

A finalidade propedêutica não era, no entanto, a única pretendida com o curso de humanidades. Segundo Chervel e Compère (1999, p. 150, grifos dos autores): “as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma *educação*, uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica”. Mantenhamos essa definição das finalidades da formação humanista em vista, pois ela será fundamental para o entendimento do percurso e das finalidades gerais do processo de escolarização no Brasil.

Durante o curso de humanidades, o ensino implícito da geografia ocorria em alguns momentos de forma não sistemática, como temática de estudos, em práticas de leitura, em

²³ O ensino implícito foi definido por Jeane Silva (2012) como o ensino anterior à existência da disciplina escolar, por meios indiretos e sem formulação curricular, sem objetivos específicos de ensino e até mesmo sem obras didáticas.

²⁴ Na tese de Maria Celi Vasconcelos (2004) encontramos a reprodução de anúncios de oferta e procura de mestres (inclusive de geografia), preceptores e colégios particulares desde o início do século XIX que demonstram a regularidade e continuidade da educação doméstica e dos colégios particulares durante o período imperial. Segundo a autora: “A educação doméstica foi uma significativa prática de educação realizada nas Casas do Brasil de Oitocentos, que, em determinados momentos, consistiu na forma majoritária de ensinamentos dados a crianças e jovens, naquele tempo e contexto. Realizada pelos mestres, que se caracterizavam como professores particulares, preceptores, ou mesmo por familiares e padres, essa modalidade foi uma prática constante de educação durante todo o Brasil Imperial, tendo sua origem na educação de príncipes e nobres e sendo marcada pela influência europeia” (Vasconcelos, 2004, p. 7).

²⁵ Verifica-se a influência jesuítica e francesa na denominação e definição do curso de humanidades: “Na origem, portanto, o nome de humanidades foi dado pelos jesuítas aos estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica, isto é, uma denominação própria para a Universidade de Paris, que será adotada, na França, para os estudos secundários, nomeados também como *estudos de poesia*. A organização escolar, que se fixa no fim do século XVI, é a mesma para o conjunto dos colégios franceses, tanto seculares como jesuíticos ou, mais tarde, de outras congregações de professores. Ela define cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica” (Chervel; Compère, 1999, p. 150-151, grifos dos autores).

atividades relativas ao conhecimento matemático e astronômico, ou ainda conteúdos da geografia relacionados à doutrina católica. Jeane Silva (2012), cuja pesquisa concentrou-se na bibliografia didática da geografia no período de 1889 a 1945, menciona a dificuldade em encontrar documentos e registros de como era realizado o ensino implícito da geografia:

E, nesses quase três séculos (incluindo o período posterior à expulsão dos jesuítas do Brasil), os livros de Geografia não chegaram a existir, pois ainda não havia uma disciplina para esses conteúdos; o ensino dessa área, como veremos, dava-se por meios indiretos, não possuindo propriamente um objeto/objetivos de ensino; mesmo o que havia de uma educação geográfica era distante da realidade vivenciada pelos educandos, referindo-se, sobretudo, a uma geografia histórica e eclesiástica (Silva, 2012, p. 150).

A não autonomia disciplinar era característica do tipo de conhecimento ensinado e de formação pretendida. E embora nos utilizemos de alguns marcos para delimitar certas transformações que consideramos importantes e emblemáticas, tais momentos, no entanto, são momentos de tensão onde há a convivência e a resistência entre resquícios de modos de ensino, práticas, discursos e de seus conteúdos, com a chegada de novas proposições e formas. Demonstramos tais disputas nos currículos do período de gênese e delimitação da geografia escolar no Brasil.

As novas proposições começaram lentamente a fazer parte do contexto educacional no Brasil a partir das Reformas Pombalinas em 1759, pretensamente de base iluminista, que buscou romper com o modelo de ensino medieval e que culminou na expulsão dos jesuítas das colônias e instituiu as aulas régias, oferecidas isoladamente segundo o tipo de conhecimento e com pouca ordenação ou hierarquização dos conteúdos (Zotti, 2004, p. 28).

O sistema de aulas régias permaneceu durante o restante do período colonial e ficou conhecido como aulas avulsas no início do período imperial, especialmente voltadas à preparação para os exames de ingresso em cursos superiores, o que mais uma vez, explicita seu caráter elitista para a época. Embora as reformas pombalinas tivessem inspiração iluminista, o que neste primeiro momento possivelmente ocorreu foi uma certa continuidade com o ensino praticado pelos jesuítas, no sentido do que e de como era ensinado. Em relação à organização, segundo Haidar as aulas avulsas fragmentaram o ensino das humanidades com poucas ofertas de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, restando poucos seminários que mantiveram organização do ensino secundário segundo as tradições jesuíticas²⁶ (Haidar, 2008, p. 20).

²⁶ Entre eles o Colégio dos Lazaristas na Serra do Caraça, criado em 1820.

Possuindo uma finalidade propedêutica e mantendo a estrutura do currículo humanista, as aulas régias, e posteriormente as avulsas, mantiveram o projeto de uma educação voltada para a preparação da elite dirigente, porém de forma ainda mais precária que anteriormente. Esse cenário só foi alterado após as intensas transformações do início do século XIX que acarretaram a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil em 1808 e a Independência de Portugal em 1822.

No contexto colonial, o conhecimento geográfico estava sob o controle e produção das Metrôpoles, especialmente aquele referente ao território brasileiro. Tal conhecimento passou a ser difundido e popularizado em fins do século XVIII, com algumas iniciativas de sistematização deste conhecimento. Porém tal “sistematização” não se referia inicialmente a constituição de um campo específico, mas principalmente a uma inventariação das informações existentes sobre o globo terrestre. Este movimento se desdobrou em vários caminhos, sendo a prática estatal talvez a principal catalisadora. E um de seus desdobramentos foi o ensino da geografia e a constituição de uma disciplina escolar. Analisaremos como tal movimentação ocorreu no Brasil dando origem à geografia escolar brasileira.

A chegada da Coroa Portuguesa em 1808 levou a um processo de fundação e organização do Estado no Brasil, a partir da criação e consolidação de um aparato institucional e burocrático. Tal esforço foi intensificado após a Independência de Portugal em 1822. Diversas esferas estatais foram reorganizadas ou criadas, e, dentre elas, a instrução pública e o início do processo de escolarização na sociedade brasileira. O Ato Adicional de 1834, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, pode ser considerado um marco neste processo. O ensino secundário²⁷ teve sua primeira regulamentação nesse Ato (Haidar, 2008).

O Ato Adicional de 1834 atendia às demandas dos embates políticos entre conservadores e liberais especialmente na reivindicação das províncias por mais autonomia. Para o contexto educacional significou a primeira tentativa de organização de um sistema educacional brasileiro, estabelecendo que o ensino primário e secundário ficava a cargo das províncias e o ensino superior, sob a responsabilidade do governo central. Após sua publicação surgem os primeiros liceus provinciais: em 1835 o Ateneu do Rio Grande do Norte e em 1836 os liceus da Bahia e da Paraíba.

Os liceus criados nas capitais de algumas províncias ainda se organizavam no modelo das aulas avulsas, e em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II na Corte. Embora a intenção do Ato fosse a descentralização dos processos educativos sob responsabilidade das províncias, a

²⁷ É importante ressaltar aqui que o ensino secundário, de 1834 até a Reforma de 1971 englobava o que conhecemos hoje como ginásio e colegial, 1º e 2º graus e mais recentemente Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

criação do Colégio Pedro II tentou estabelecer um modelo e um padrão para a organização da instrução no ensino secundário em todo o país, instituindo o currículo seriado²⁸, as disciplinas ofertadas e os planos de estudos ou programas. Essa dinâmica de descentralização e ao mesmo tempo controle central persistiu durante todo o período imperial, aparecendo em diversos momentos embates referentes ao que Haidar (2008) denominou de “pseudocentralização”.

André Castanha (2011) ainda reforça que a autonomia das províncias era relativa, pois de um lado, a descentralização promovida pelo Ato de fato facilitou a regulamentação e adaptação legislativa da instrução pública e a abertura de novas escolas, principalmente as de instrução primária. De outro, tal autonomia ainda era submetida à legislação geral e embora nas províncias os trâmites também passassem pelas Assembleias, ao final a aprovação era feita pelo presidente da província, representante do poder imperial. O autor afirma ainda que foi possível verificar que não houve uma descentralização de fato, já que as províncias “seguiram as orientações dos centros mais desenvolvidos, especialmente da Corte e da Província do Rio de Janeiro, reproduzindo nas legislações provinciais os mesmos princípios e dispositivos do centro irradiador” (Castanha, 2011, p. 510). Para o autor, o fator determinante no lento processo de organização da escolarização no Império foi a instabilidade política reinante. Essa instabilidade gerava questões práticas de execução e continuidade na implementação da legislação. Havia uma grande circulação de representantes nos diversos cargos políticos, de ministros e presidentes de província, com médias de permanência nos cargos menores que um ano corrido:

Pela lógica, um governo monárquico deveria ser estável, porém essa não foi a situação vivida no período do Imperial, quando nos reportamos aos auxiliares diretos do Imperador, como os ministros e presidentes de províncias. A rotatividade entre os ocupantes desses cargos é algo impressionante. Vejamos alguns exemplos: entre 1822 e 1889 existiram 105 mandatos diferentes à frente do cargo de Ministro do Império, pasta responsável pela instrução pública. Na Província do Rio de Janeiro, foram 86 mandatos diferentes, entre presidentes e vice-presidentes, no período de 1834 a 1889. Em Mato Grosso, foram 68 entre 1825 e 1889. No Paraná 55, em menos de 36 anos (1853-1889). Naquelas condições, não havia muitas chances da instrução pública avançar. A história mostrou que os avanços mais significativos aconteceram nos períodos em que houve mandatos mais longos, ou seja, com o mínimo de estabilidade (Castanha, 2011, p. 322).

²⁸ O curso era seriado, mas a frequência não era obrigatória. Isso acabava por ressaltar a finalidade propedêutica do ensino secundário para o ensino superior. A frequência e o cumprimento da ordem seriada oscilam na legislação e só vão se tornar obrigatórios, um sinal de consolidação da forma escola e da escolarização da sociedade, com a Reforma de Francisco Campos em 1931. No entanto, a seriação passa a organizar as disciplinas e seus conteúdos em progressão.

No âmbito da administrativo e pedagógico, a organização do ensino secundário é problemática pela coexistência do ensino seriado, da frequência não obrigatória e do sistema de exames parcelados e cursos preparatórios para o ensino superior (Haidar, 2008; Souza, 2008). A possibilidade de prestar exames sem haver frequentado a instituição escolar em todos os anos estipulados para a formação secundária, ou mesmo nem sequer frequentar, dificultou a consolidação do ensino seriado. Rosa Souza considera que justamente por essas condições da organização do ensino secundário no país, é que os currículos prescritos para o Colégio Pedro II são documentos importantes para compreender o processo de seleção e legitimação cultural de disciplinas, conteúdos e discursos (Souza, 2008, p. 91).

Os exames parcelados também interferiram no processo de constituição das disciplinas escolares. Segundo Haidar (2008), o sistema de exames exerceu uma influência desagregadora para o ensino secundário, mesmo no Colégio Pedro II. No Decreto de 07 de novembro de 1831, que aprovou os Estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, foi derivado da Lei de 11 de agosto de 1827, nove artigos tratam dos exames preparatórios e das habilitações necessárias para a matrícula no ensino superior. As primeiras exigências fazem referência ao Art. 8º da Lei de 1827: idade mínima de 15 anos e “aprovação da Língua Francesa, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria” (Brasil, 1827a). Entretanto, no Capítulo II, intitulado “Das aulas menores”, que se referiam às aulas dos cursos preparatórios, há um acréscimo de cadeiras dos cursos preparatórios:

Figura 3 - Cadeiras dos cursos preparatórios segundo o Decreto de 07 de novembro de 1831

1ª cadeira	Latim em prosa, e verso.
2ª dita	Francez em prosa, e verso.
	Inglez em prosa, e verso.
3ª dita	Rhetorica, e poetica.
4ª dita	Logica, metaphisica, ethica.
5ª dita	Arithimetica, e geometria.
6ª dita	Historia, e geographia.

Fonte: Brasil, 1831.

Como consequência, neste mesmo ano, 1831, foram criadas cadeiras para aulas avulsas de geografia em diversas províncias como Maranhão, Paraíba, Piauí e Pernambuco (Silva, 2012) antes mesmo da criação dos liceus provinciais. Contudo, como apresentado na tabela do Decreto de 1831, a Cadeira pertencia à História e a Geografia, e poderíamos inferir, se tratando

do curso de Direito, que possui relação com o tipo de formação do curso de humanidades até então centrado nas línguas, na cultura da Antiguidade Clássica, na moral cristã e no ensino implícito das mesmas. Como veremos adiante neste capítulo, essas duas disciplinas possuíam uma relação de afinidade/complementaridade entre si. Apesar desse indicativo, não possuímos outras fontes para afirmar o tipo de conteúdo ministrado ou mesmo os conteúdos exigidos nos exames de admissão aos cursos superiores²⁹. De toda forma, a influência desses exames na configuração das disciplinas escolares foi uma constante nesse período.

Contudo, devemos destacar alguns dos mecanismos legais que possibilitariam alguma continuidade e uniformidade no processo de escolarização durante o período imperial: os programas, os exames, a criação da inspeção do ensino; e a equiparação de liceus e colégios ao Colégio Pedro II. A inspeção em si já traz a ideia de controle, centralização, padronização. Por isso é interessante destacar a observação de Castanha (2011) sobre a presença de muitos dos inspetores em seus cargos por um longo período de tempo:

No Império houve um grande paradoxo na estrutura administrativa, envolvendo o primeiro e segundo escalões, no que se refere à instrução pública. Enquanto, no cargo de Ministro do Império e presidentes de províncias, houve uma circulação constante entre os ocupantes, o mesmo não ocorre no cargo de inspetor geral da instrução pública, tanto na Corte, como nas províncias. Vários inspetores tiveram mandatos longos, de 8, 10, 12 e de até mais de 20 anos. [...] Muitos desses inspetores se mostraram efetivamente comprometidos com a causa educacional, e boa parte do progresso da instrução no período deve ser atribuído mais a eles do que aos ministros e presidentes de províncias (Castanha, 2011, p. 320-321).

Ao contrário dos ministros e presidentes de província, os inspetores seguiam por anos em seus cargos, garantindo a continuidade e verificando a execução da legislação na prática. Certamente, possuíam grandes limitações, porém tem-se um registo documental de práticas educativas e disciplinares ainda pouco explorado. Já a equiparação ao Colégio Pedro II, Haidar (2008) considera como sendo o exemplo característico do que seria a “pseudocentralização”, pois essa padronização se limitava aos liceus públicos das províncias, e ao mesmo tempo pouco ou nada interferia nos estudos avulsos ou nos estabelecimentos privados. Ou seja, a equiparação possuía um alcance limitado e por isso era aliada aos outros mecanismos legais mencionados

²⁹ Segundo Gomes (2018) a cadeira de geografia no Curso Anexo da Faculdade de Direito teria sido ocupada em 1834 e continuou até o fechamento do curso em 1896. O pesquisador também não encontrou registros sobre os conteúdos ministrados neste estabelecimento. Segundo ele: “No Brasil, os cursos preparatórios não foram oficialmente considerados como escolas de instrução pública, estavam ligados ao nível superior e por muito tempo ficaram submetidos à gestão da congregação dos lentes dos cursos superiores e sob supervisão dos diretores dessas academias” (Gomes, 2018, p. 9).

acima. Ao final, as diretrizes que conduziam o processo de escolarização, partiam do poder central e eram irradiadas e replicadas nas províncias, mesmo que cada caso possua suas particularidades, especificidades e adaptações.

Alguns dos indicativos da gênese da geografia escolar, imediatamente anteriores à sua institucionalização, demonstram uma progressiva explicitação e princípio da sistematização do conhecimento geográfico, como: a) a presença de uma disciplina de Geografia Geral e outros conteúdos geográficos e cartográficos no curso superior de engenharia da Academia Real Militar do Rio de Janeiro em 1810 (Silva, 2012); b) a publicação pela Imprensa Régia do livro “Chorografia Brasílica ou relação histórico-geográfica do Reino do Brasil”³⁰ do Padre Manuel Aires de Casal, em 1817, considerada um marco pois seria a primeira obra de geografia sistematizada sobre o território brasileiro, produzida e publicada aqui; c) a existência de aulas avulsas de geografia nos cursos preparatórios desde 1810 e geografia nos primeiros liceus provinciais também para atender a demanda de preparação para os exames de admissão nos cursos superiores a partir de 1831; d) a oferta e procura pelo ensino de geografia por preceptores em aulas domésticas ou em colégios particulares desde o início do século XIX. Jeane Silva (2012, p. 179) denominou este período de “momento de fecundação do ensino de Geografia brasileiro”.

Outras iniciativas, que extrapolam o âmbito escolar, mas são de extrema importância no sentido de sistematizar o conhecimento disperso sobre o território e orientar para a produção de uma geografia e história nacional, juntamente com a formação de uma geografia e história escolares, foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB e do Arquivo Público, ambos em 1838.

6.2 E assim nasceu a geografia escolar

Consideramos o marco oficial da escolarização³¹ e do ensino secundário seriado a fundação do Colégio Pedro II e a formulação de seus programas curriculares, que nos interessa particularmente aqui. O Regulamento n.8 de 31 de janeiro de 1838 dos Estatutos do Colégio

³⁰ Existem controvérsias sobre ser ou não uma obra didática, pois seu formato se assemelharia mais a um compêndio descritivo dos dados até então produzidos pelo governo, companhias e naturalistas sobre o país. Jeane Silva (2012) em sua tese, embora reconheça seu impacto como primeira obra a sistematizar esse conhecimento sobre o Brasil, não o considera como uma “bibliografia didática de Geografia” já que não teria sido produzida no e para o contexto escolar. Mas há registros e comentários de seu uso escolar e da influência do mesmo na produção de outras obras durante décadas, quase um século.

³¹ Concordamos com a existência anterior de diversas experiências de ensino, porém consideraremos a escola e escolarização como uma forma e um processo social e histórico, por isso entendemos caber aqui esse marco.

Pedro II passou a normatizar seu funcionamento, sendo também o documento no qual a geografia aparece, pela primeira vez, como disciplina escolar dentro de uma proposta curricular oficial para o ensino secundário seriado no Brasil.

O Regulamento normatizou o funcionamento do Colégio e criou um modelo de organização e de currículo do ensino secundário seriado no Brasil. É importante ressaltar isso, pois o que havia naquele momento eram as aulas avulsas e os cursos preparatórios, com poucas exceções ligadas às ordens religiosas, como mencionamos anteriormente. A principal inspiração foi modelo francês do curso de humanidades, implementado com adaptações ao contexto brasileiro (Haidar, 2008). Nesse sentido, comentaremos algumas questões relativas às adaptações e os pontos principais referentes à organização e finalidades de ensino, entendendo se tratar um processo de experimentação e transição para um modelo novo.

O interesse nestes primeiros currículos relaciona-se à forma como o ensino secundário foi sendo organizado, as tentativas que demonstram a novidade desse tipo de experiência e as alterações realizadas no decurso da implementação. Essa novidade foi progressivamente alcançando amplitude no território, direcionando qual formato e quais disciplinas eram consideradas importantes, sendo provavelmente legitimadas e também retroalimentadas pelos conteúdos exigidos nos exames para o nível superior, necessários para aqueles que não possuíam o título em Bacharel de Letras do Colégio Pedro II (Brasil, 1838, Art. 235).

Primeiramente, destacamos a forma como se estrutura esse tipo de documento – o Regulamento sobre os Estatutos do Colégio Pedro II, pois os próximos regulamentos seguirão esse modelo. Os regulamentos são documentos infralegislação, ou seja, é um documento que ajusta a implementação e execução das leis e decretos. Por isso é reformulado imediatamente após as reformas educacionais, algumas vezes publicado quase que simultaneamente, o que indica ao menos a proximidade entre o Colégio e a legislação geral da educação, ou até mesmo sua participação e relação direta.

O Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838 possui 239 artigos divididos na Parte I – do Regimento Literário e Científico do Colégio, com 24 capítulos, cada um com sua temática referente aos cargos, alunos, espaços da escola, horários, calendário e o currículo; e a Parte II – do Regimento econômico do Colégio, com 10 capítulos sobre os cargos, atribuições, orçamentos e despesas do colégio. Destacamos alguns pontos tratados nos regulamentos que perduraram durante todo o Império, como: a ligação direta entre o Colégio e o Ministério Imperial correspondente; a presença e a importância de um capelão³² no Colégio e a referência

³² “Art. 7º O Capellão é igual em dignidade ao Vice-Reitor, e será nomeado pelo Governo sobre proposta do Reitor, o qual consultará previamente o Bispo” (Brasil, 1838).

contínua ao comportamento moral e religioso nas rotinas do colégio e nas finalidades gerais da educação; a referência às finalidades patrióticas, religiosas e morais³³; um capítulo para cada cargo existente na escola, do servente ao Reitor, sendo o capítulo sobre o professor, substitutos e afins bem ilustrativo sobre as práticas em sala, e o dos inspetores, sobre a cultura escolar diária do alunado e da escola; um capítulo referente aos castigos e punições, também bem ilustrativo sobre as práticas entre alunos e professores e a cultura social e escolar de um período³⁴; a comprovação da vacinação; a exigência de vestuário específico; a proibição de livros e periódicos externos ao interesse das aulas; a presença ao menos da grade curricular com as disciplinas, anos e carga horária; um capítulo sobre exames, em geral bem detalhado, tratando desde as provas parciais das disciplinas até os exames finais do ano e do secundário; um capítulo sobre premiações aos melhores alunos.

Embora a estrutura desse regulamento tenha permanecido durante o Império, este primeiro regulamento apresenta particularidades interessantes e que afetam diretamente a forma como faremos a análise do período e que foram mudando durante o Império. Primeiramente é relevante considerar os critérios de admissão de alunos no Colégio: a idade de 8 a 12 anos; saber, ler, escrever e contar; e atestado de bom comportamento dado pelas instituições frequentadas ou pelos professores (provavelmente preceptores de ensino doméstico) (Brasil, 1838, Art. 46). Considerando que o curso, nesse regulamento, é de 8 anos, até completar o secundário e conseguir o título de Bacharel em Ciências e Letras e a entrada no ensino superior, um aluno que entrasse aos 8 anos teria ao final do curso 16 anos, e o aluno com 12 anos, ao final completaria 20 anos.

No Art. 116, sobre o “objeto de ensino” é apresentada a organização curricular das disciplinas nos anos e a carga horária, denominando-a de “Tabellas”. A quantidade de aulas variava de 24 a 30 aulas semanais e a quantidade de disciplinas por ano variava de 5 a 8 disciplinas por ano:

³³ “Art. 13. Compete aos Professores: § 1º Não só ensinar a seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir, como tambem, quando se offerecer occasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, Patria, e Governo” (Brasil, 1838).

³⁴ “Art. 102. Nenhum Alumno poderá sob qualquer pretexto: § 1º Dormir, ou trabalhar em aposento separado. § 2º Fazer trocas, ou negocios com seus collegas. § 3º Jogar jogos de cartas, e de azar, nem mesmo jogos licitos a dinheiro. § 4º Trazer para o Collegio armas, polvora, ou fogos de artificio. § 5º Indroduzir no Collegio bebidas espirituosas” (Brasil, 1838).

Figura 4 - Tabellas de ensino: organização curricular segundo o Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838

Mapa das lições que devem haver em cada semana nas diversas aulas do Collegio, e a que se referem as tabellas de que trata o art. 117

MATERIAS ESTUDADAS	1ª AULA	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
Grammatica Nacional							5	5	10
Latim			10	10	10	10	5	5	50
Grego			5	5	5	3			18
Francez				2	2	1			5
Inglez			1	2	2				5
Geographia						1	5	5	11
Historia	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e poetica	10	10							20
Philosophia	10	10							20
Mathematica Arithmetica						1	5	5	11
Geometria				2	2				4
Algebra			5						5
Trigonometria	3	6							9
Mecanica									
Astronomia	3								3
Historia natural Zoologia				2	2				4
Botanica									
Mineralogia									
Sciencias Physicas Chimica	2	2	2						6
Physica									
Desenho						4	2	2	8
Musica vocal						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Fonte: Brasil, 1838.

Figura 5 - Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838

Distribuição da geografia segundo o Regulamento n.8 de 31 de janeiro de 1838		
Anno	Disciplina	Carga horária
1º anno		
2º anno		
3º anno		
4º anno		
5º anno		
6º anno	Geographia	1
7º anno	Geographia	5
8º anno	Geographia	5

Fonte: Brasil, 1838.

Nas Figuras 4 e 5, observamos que as disciplinas de Geographia³⁵ e a Grammatica Nacional estavam presentes somente nos últimos anos, ao passo que a Historia era ensinada do

³⁵ Ao mencionarmos a disciplina ofertada no ano que foi instituída pela legislação e seu programa, utilizaremos a ortografia como no original, com inicial maiúscula ou minúscula. Quando nos referirmos à geografia escolar

1º ao 6º ano. A quantidade total de aulas destas três disciplinas era semelhante entre elas, Grammatica Nacional com 10 aulas durante todo o curso, Geographia com 11, e Historia com 12. As disciplinas com a maior quantidade de aulas durante o curso secundário são o Latim com 50 aulas, Rhetorica e Poética com 20, Philosophia com 20, e Grego com 18. A Mathematica, somada suas subáreas, possuía 29 aulas no curso secundário. As disciplinas com as menores quantidade de aulas estão no campo das línguas modernas e das ciências. Essa distribuição caracteriza bem o que era considerado o foco da formação no curso de humanidades.

Como o Colégio havia sido criado no ano anterior, 1837, e entrou em funcionamento no ano seguinte, é provável que neste período inicial da implementação do ensino seriado, a ordem e progressão dos conteúdos ainda estivesse em elaboração. O Regulamento de 1838 não apresentou os conteúdos disciplinares ou planos de ensino das disciplinas. Um dos compêndios de geografia em circulação no ano de 1838 é o de Justiniano José da Rocha, primeiro professor de geografia do Colégio Pedro II, convidado diretamente por Bernardo Vasconcelos e que escreveu o livro também sob solicitação para uso no colégio (Côrrea, 2015; 2022).

Outra observação que merece destaque é a Geographia e a Historia aparecerem separadas, sem indício de pertencerem a um mesmo grupo disciplinar, como no caso da História Natural que agrupava Zoologia, Botanica e Mineralogia; das Sciencias Physicas, que agrupava a Chimica e a Physica; e da Mathematica, agrupando Arithmetica, Geometria, Algebra, Trigonometria e Mecanica. Nesse primeiro currículo, sem os seus conteúdos, não é possível afirmar se a Geographia e a Historia estavam de fato separadas ou juntas, pois também não apresenta as cadeiras das disciplinas que eram atribuídas aos professores. O elo de ligação entre essas disciplinas foi formatado anteriormente, quando os conteúdos da geografia e história se apresentavam de forma implícita, no formato não-disciplinar empregado na formação humanista clássica influenciada também pela escolástica. Quando se torna uma disciplina escolar, no entanto, já aparece o germe da separação entre elas, pois seus conteúdos e métodos nos indica que embora próximos, eram possivelmente distintos. No entanto, alguns anos depois, essa separação sofrerá um revés.

O Regulamento nº 62 de 1º de fevereiro de 1841 apresentou as primeiras alterações na organização curricular do Colégio Pedro II. A mais importante delas, ao nosso ver, foi a inversão na ordem das disciplinas na grade curricular. Essa reorganização após os primeiros anos de exercício, parece indicar, como poderá ser observado nos documentos seguintes, uma

conceitualmente manteremos o uso padrão atual. Para mencionarmos campo ou curso universitário, usaremos a primeira letra maiúscula – p.ex.: Geografia Escolar, Geografia.

adequação ao ensino seriado e ao nível de aprendizado a partir da faixa etária³⁶, mencionado inclusive no texto de apresentação do regulamento:

[...] nos primeiros anos se dedicação os mesmos alumnos a alguns estudos, pra os quaes ainda se não achão aptos, por quanto, suposto tenham suficientemente desenvolvida a memoria, não tem contudo desenvolvido no mesmo gráo o raciocínio, do qual esses estudos principalmente dependem (Brasil, 1841).

Desde 1838, os alunos precisavam ter entre 8 e 12 anos no momento da admissão e para cursar o 1º ano. Esses alunos, nessa idade, estudavam as disciplinas de Rhetorica e Poética, e Philosophia (Figura 5), sem sequer terem estudado o Latim com a necessária constância para sua leitura e composição. Em 1841, invertem a ordem das disciplinas de Geographia, Historia, Grammatica Nacional, Rhetorica e Poetica, e Philosophia. A Grammatica Nacional passa a ser ofertada no 1º ano, Geografia em praticamente todos os anos, História a partir do 3º ano, Rhetorica e Poetica e Philosophia passam para os anos finais e Latim permanece sendo ensinado em todos os anos (Brasil, 1841). Vechia e Lorenz (2015) destacam a Retórica como a culminância do curso de humanidades e tal preponderância permanecerá até fins do Império.

Quanto à geografia escolar também ocorreu um desdobramento importante, a subdivisão da disciplina de acordo com suas matrizes clássicas, sendo as denominações utilizadas no currículo, a Geographia descriptiva e a Geographia mathematica, esta última a cargo do professor de Mathematica. A distribuição da disciplina da geografia nos anos é ampliada, porém a carga horária semanal manteve-se próxima à de 1838, com 12 lições por semana:

Quadro 6 – Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841

Regulamento nº 62 de 1º de fevereiro de 1841		
Anno	Geographia descriptiva	Geographia mathematica, e Chronologia
1º Anno	-	-
2º Anno	3 lições	-
3º Anno	3 lições	-
4º Anno	1 lição	-
5º Anno	1 lição	-
6º Anno	1 lição	-
7º Anno	1 lição	2 lições

³⁶ Segundo o Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838, ainda vigente em 1841 quando foi modificado o currículo, a idade para admissão no ensino secundário era entre 8 e 12 anos. O curso iniciou seu funcionamento com 8 anos de duração e o Regulamento n. 62, de 1º de fevereiro de 1841, alterou para 7 anos. Considerando uma idade média de 10 anos de idade ao início do curso, ao final o estudante estaria com 17, 18 anos. Em 1878 a idade para admissão era entre 11 e 15 anos.

Total	10 lições/semana	2 lições/semana
-------	------------------	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil, 1841.

Nesse sentido, é importante destacar quais seriam as duas matrizes clássicas da geografia: a de tradição descritiva, histórico-política, com origem em Estrabão (Séc. I), teria suas finalidades relacionadas ao ensino das humanidades; e a de tradição matemática, com origem em Ptolomeu (Séc. II), mais próxima a astronomia e topografia (o que daria origem à cartografia em meados do século XIX), vertentes mais utilitárias e científicas (Silva, 2012; Moreira, 2014), embora mesmo esta ainda contivesse emaranhada às práticas não-disciplinares e às finalidades religiosas, como veremos a seguir com o detalhamento dos conteúdos nos próximos currículos. Desse modo, podemos afirmar que a divisão entre Geografia Descritiva e Geografia Matemática constituiu a base vulgata geográfica desse período, e apareceu no currículo desde 1841 até o fim do Império e Primeira República.

6.3 A matriz e a base da constituição da vulgata geográfica

O primeiro programa ao qual tivemos acesso à descrição dos tópicos de conteúdos é o Programa de Exame de 1850 no Imperial Collegio de Pedro Segundo. Apesar de se tratar de um programa de exames foi incluído na análise, pois, segundo Vecchia e Lorenz (1998, p. viii):

O primeiro dos programas apresentados é considerado também o primeiro documento curricular impresso para o Colégio Pedro II. Trata-se de um programa de exames publicado em 1850; porém, reflete os conteúdos estudados segundo o currículo de 1841. Apresenta uma organização singular, visto que arrola os conteúdos a serem examinados a partir do último ano de estudos, o sétimo, seguindo em ordem decrescente, até o ano inicial. Foi incluído nessa coletânea porque o primeiro programa de ensino, organizado pelo Conselho Diretor do Colégio de Pedro II, data de 1856, portanto em decorrência apenas da reforma curricular de 1855, de Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

No programa de exames, há uma redefinição do que estava na legislação de 1841 e a descrição dos pontos abordados para cada disciplina e ano. Neste sentido, é possível observar a dinâmica entre disciplina, exames e conteúdos, mutuamente influenciados. No Quadro 7 trouxemos alguns dos pontos trabalhados nas disciplinas, os primeiros indicativos curriculares dos conteúdos ensinados e, nesse caso, aferidos nos exames. A partir desse documento também pudemos ampliar o processo de constituição das vulgatas da geografia escolar.

Quadro 7 - Programa de Exame de 1850 no Imperial Collegio de Pedro Segundo

Programa de Exame de 1850 no Imperial Collegio de Pedro Segundo			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
7º Anno	Cosmographia e Chronologia	40	<ul style="list-style-type: none"> - Os pontos intercalam os conteúdos de cosmografia e de cronologia, indicando em alguns momentos a relação entre eles, pois a cronologia é basicamente calendário e o cálculo do mesmo, relaciona-se com a cosmografia. - Ponto 2: Chronologia e suas divisões. - Ponto 4: Systema dos antigos e modernos astrônomos. - Ponto 5: Epacta. - Ponto 8: Longitude e latitude terrestres. - Ponto 9: Cyclo solar. - Ponto 10: Figura da terra; provas de sua esfericidade. - Ponto 11: Letra dominical. - Ponto 15: Aureo numero. - Ponto 16: Calculo da Pascoa. - Ponto 18: Periodo Juliano. - Ponto 19: Zonas e climas. - Ponto 20: Temperatura da terra. - Ponto 24: Conhecida a hora em hum lugar dado, achar a hora que he em outro lugar tambem dado. - Ponto 25: Habitantes da terra comparados em relação a suas sombras. - Ponto 28: Habitantes da terra comparados em relação a suas longitudes e latitudes. - Ponto 30: Planetas e satélites de nosso systema. - Ponto 32: Ciclo das Olympiadas. - Ponto 33: Movimento de rotação da terra. - Ponto 35: Movimento de translação da terra. - Ponto 36: Origem, duração e diversidade das estações. - Ponto 39: Zodíaco e seus signos. - Ponto 40: Determinar por meio do globo os antipodas e antecos de hum lugar dado.
	Geographia Antiga	40	<ul style="list-style-type: none"> - Os pontos são sobre localidades do mundo antigo, cada uma com mais de um ponto, sendo que os conteúdos abrangiam alguns dos aspectos de sua caracterização “em geral”; seu esboço histórico; sua posição geográfica, principaes povos, principaes cidades. Há também pontos para algumas figuras históricas como Nabucodonosor e Alexandre Magno, e destaque para algumas cidades, como Jerusalém e Babilônia. O continente asiático é dividido em Asia menor, Asia central. A maioria dos pontos se resume ao nome da localidade. - Ponto 1: Considerações sobre o mundo antigo: sua divisão. - Ponto 40: História da decadência e das ruínas da Babylonia.
6º Anno	Geographia	40	<ul style="list-style-type: none"> America, e Brasil - Ponto 1: Descoberta da America. - Ponto 3: America em geral: sua divisão geral, e regiões. - Ponto 5: Mares, golfos e estreitos da America. - Ponto 7: Ilhas principaes. - Ponto 8: Peninsulas e cabos. - Ponto 9: Rios, lagoas, lagos, serras e volcões. - Ponto 10: Descoberta do Brasil.

			<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 11: Brasil em geral. - Ponto 13: Província do Pará. - Ponto 15: Maranhão. - Ponto 17: Piau. <p>Seguem as províncias: Ceará, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espirito Santo, Rio de Janeiro, Corte do Brasil, S. Paulo, Santa Catharina, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Goiaz, Mato Grosso. Algumas com mais de um ponto, sendo o ponto seguinte “idem”.</p>
5º Anno	Geographia	40	<p>Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os primeiros pontos apresentam a Europa “em geral”; mares, golfos e estreitos; ilhas e penínsulas; cabos e isthmos; lagos, serras e volcões: rios principaes. - Após a caracterização geral do continente, segue uma lista de países e regiões com um ou dois tópicos cada, contendo apenas seu nome. Alguns deles recebem a caracterização “em geral”; a maioria deles possui o ponto “cidades principaes”. - Pontos das localidades: Russia; Suecia e Noruega; Dinamarca; Grã-Bretanha; França; Belgica; Hollanda; Confederação Germanica; Prussia; Italia; Grão Ducado da Toscana; Suissa; Hespanha; Portugal.
4º Anno	Geographia	40	<p>Ásia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os primeiros pontos apresentam a Asia “em geral”; rios; montanhas e lagos; mares, golfos e cabos; ilhas, estreitos e penínsulas; productos naturaes; governos, religiões, população. - Após a caracterização geral do continente, segue uma lista de países e regiões com um ou dois tópicos cada, contendo apenas seu nome. Alguns deles recebem a caracterização “em geral”; a maioria deles possui o ponto “cidades principaes”. - Pontos das localidades: Russia; Turquia, Turkstan; Arabia; Persia; China, Indostão; Imperio Anglo-Indico; Outros Estados do Indostão; Possessões Europeas; Índia Transgangetica; Japão.
3º Anno	Geographia	28	<p>África. Oceania.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os primeiros pontos apresentam a Africa e a partir do ponto 28 a Oceania. - As caracterizações da Africa seguem a estrutura “em geral”; esboço histórico; golfos, cabos e estreitos; montanhas, rios e lagos; ilhas; regiões: desertos e climas; produtos naturaes; população: raças; religiões e governos; divisões políticas. - Após a caracterização geral do continente africano, segue uma lista de países e regiões com um ou dois tópicos cada, contendo apenas seu nome. Alguns deles recebem a caracterização “em geral”. - Pontos das localidades: Egyto; Barbaria; Tripoli; Tunis; Argelia; Marrocos; Cabo da Boa Esperança; Costa de Zanguebar; Madagascar; Africa Portuguesa: Madeira, Açores, Cabo-Verde; Ilhas Canarias; Outras ilhas do Atlantico e do Oceano Indico. - As caracterizações da Oceania possuem número menor de tópicos: “população; raças”; “religiões e governos”. - Ponto 31: “Notasia em geral”.

			- Pontos das localidades: Ilhas de Sonda, de Borneo, Celebes, Molucas e Philippinas; Australia em geral; Nova Hollanda; Outras ilhas da Australia; Polynesia.
2º Anno	Geographia	40	Generalidades. - Ponto 1: “Noções geraes”. - Os demais pontos seguem a estrutura abaixo, na seguinte ordem de continentes: Europa, Ásia, África, América e Oceania. - Pontos sobre os continentes: limites, países, mares, golfos, estreitos, ilhas penínsulas, cabos e istmos, lagos, serras e volcões, rios principais. - Sobre a Oceania o programa apresenta apenas 4 pontos: “Oceania: sua extensão e divisão”; “Notasia”; “Australia”; e “Polynesia”.
1º Anno	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vechia e Lorenz, 1998 (p. 1-27).

Nos programas, os pontos organizam as temáticas ou conteúdos que seriam cobrados nos exames. Por exemplo, na legislação consta que deveria haver o sorteio de pontos para cada aluno nos exames orais. Neste caso, a existência de diversos pontos com a palavra “idem”, referindo-se ao ponto anterior, nos leva à possibilidade de que tal programa tivesse sido organizado para as aulas. Utilizamos como exemplo os pontos referentes aos conteúdos destinados à América na disciplina Geographia do 6º ano. Todo o conteúdo está descrito em 9 pontos, sendo que 3 deles são “idem”:

Descoberta da América.
Idem.
America em geral: sua divisão geral, e regiões.
Idem.
Mares, golfos, e estreitos da America.
Idem.
Ilhas principaes.
Peninsulas e Cabos.
Rios, lagoas, lagos, serras, e volcões
(Vechia; Lorenz, 1998, p. 10).

A existência dos pontos “idem” denota a continuidade da matéria, o que para nós não faria sentido sem outro documento que demonstrasse como os conteúdos foram divididos nos pontos da prova. Tal idiossincrasia nos leva a corroborar com a ideia de que tal documento foi elaborado com base no currículo escolar, e/ou vice-versa. Indicando o tempo necessário e a progressão dos conteúdos. Até porque, a forma como os conteúdos foram organizados numericamente, já denota essa progressão ascendente, do primeiro ao último ponto.

Os programas de exames para o 7º ano são divididos em duas disciplinas, a Cosmographia e Chronologia, e a Geographia Antiga. Na Cosmographia e Chronologia os 40

pontos intercalam entre um conteúdo e outro, e, em muitos pontos existe uma relação direta entre eles. É o caso do ponto sobre a Epacta, dos movimentos de rotação e translação, da letra dominical, do cálculo da páscoa e do Período Juliano. Esses pontos entrelaçam conteúdos de teor astronômico e os conteúdos religiosos cristãos, especialmente o calendário eclesiástico e litúrgico. O ensino dos astrônomos antigos e modernos, anunciado no ponto 4, talvez seja o principal elo de ligação entre a astronomia e as práticas e dogmas religiosos. O ponto “Zodiaco e seus signos” não aparenta estar diretamente relacionado à religião católica, refere-se à astronomia que teve sua origem em diversas civilizações antigas e que foi descrita e popularizada no mundo cristão por Ptolomeu no século II. No programa relaciona-se com os pontos sobre coordenadas, ciclo solar, eclíptica, solstícios e equinócios. O uso da palavra “signos” ao invés de “constelações” talvez indique uma aproximação com a astrologia e questões místicas e divinas, o que não era incomum para o conhecimento produzidos nesses períodos.

Os pontos que podemos afirmar pertencerem claramente à *Cosmographia* abordam uma variedade de fenômenos, desde o sistema solar, planetas e satélites, a esfericidade da Terra e suas posições, movimentos de rotação e translação, até os ventos, zonas e climas, temperatura, sombras, latitude e longitude, eclipses, marés e estações. Grosseiramente poderíamos dividir os conteúdos de astronomia e posição terrestre para a *Cosmographia*, e calendários e eventos para a *Chronologia*. Contudo, como vimos, os pontos estão interligados e não há uma linha clara que separe alguns conteúdos, principalmente se pensarmos nas finalidades e na seleção dos conteúdos considerados socialmente legítimos. Não podemos afirmar que possuíam, ou mesmo que não possuíam um caráter religioso, em geral, minimamente feito pela associação à perfeição divina, como é o caso do ponto 15, “Aureo numero”.

Os pontos 24 e 40, “Conhecida a hora em hum lugar dado, achar a hora que he em outro lugar tambem dado” e “Determinar por meio do globo os antipodas e antecos de hum lugar dado” respectivamente, chamam a atenção pela presença de práticas/exercícios característicos da geografia escolar. Os globos, mapas e coordenadas geográficas são o tipo de exercício que apareciam nos programas do período imperial, porém nem sempre explicitamente indicados. Nos Estatutos de 1838 já estava presente a necessidade desses materiais, ao menos no Colégio Pedro II: “Art. 105. O Reitor fará collocar nas respectivas Aulas Taboas Chronologicas, Cartas Geographicas, e quaesquer mappas, que facilitem o ensino” (Brasil, 1838).

A *Geographia Antiga* contem em seu primeiro ponto a enunciação de seu conteúdo: “Considerações sobre o mundo antigo: sua divisão”. Segue-se a divisão do mundo antigo (atuais

continente asiático, Oriente Médio e Europa Mediterrânea) e a apresentação de cada localidade, em seus aspectos históricos, bíblicos, antiguidade, figuras históricas, e/ou principais cidades. Embora muitos pontos contenham apenas o nome da localidade, os complementos dos outros pontos nos levam a inferir que alguns deles estariam presentes também nos outros pontos. Essas características ressaltam o caráter narrativo dessa disciplina, provavelmente utilizado devido à antiguidade dos eventos, à forma como era constituída a disciplina de história nos séculos XVIII e XIX, e ao caráter religioso observado pelos últimos pontos, de “Jerusalém” às “ruínas de Babylonia”, ou o surgimento do mundo ocidental cristão e civilizado, literalmente uma epopeia da civilização contra a barbárie.

Embora a nomenclatura dada à disciplina pareça quase como um campo ou subdisciplina, provavelmente tínhamos aqui o último resquício do que era feito como o ensino implícito de geografia e suas relações com a História, a religião e o catecismo, as práticas de ensino não-disciplinares da formação escolástica e posteriormente da formação humanista clássica (Bruter, 2006). Nesse sentido, a História e a Geografia não se configuravam como conhecimentos sistematizados, mas como componentes de uma narrativa, um ramo da retórica. Uma narrativa que inculcava as verdades e os valores do catecismo, e também princípios morais e religiosos (Bruter, 2006). Uma geografia como palco para os eventos históricos, estes mesmos também lidos enquanto narrativas com fundo moral e sem ordem cronológica ou sistematização. Em alguns pontos do programa, o destaque é o aspecto mítico e religioso, como Jerusalém, em outros, eventos de cunho militar-histórico, como no caso do ponto sobre Alexandre Magno. A permanência desta disciplina é o resquício desse momento de transição e constituição do Estado Nação e do ensino laico, a partir de quando se inicia a sistematização dos conhecimentos históricos e geográficos, especialmente a constituição de uma história e de uma geografia nacionais. O ensino religioso passaria então a fazer parte da dimensão dos costumes (Bruter, 2006, p. 15).

O fato desta *Geographia Antiga* ser designada ao último ano nos indica a permanência de seu uso ligado à retórica e às práticas do curso de humanidades. Porém, no Regulamento n. 62 de 1º de fevereiro de 1841 não há uma possível correspondência para a *Geographia Antiga*, então não há como saber em quais disciplinas, anos ou como poderia estar sendo ensinada anteriormente. Desta forma, provavelmente relacionava-se às práticas não-disciplinares e ao ensino implícito. Já a *Geographia Mathematica* do Regulamento de 1841 correspondia à *Cosmographia*, e esta relacionada à *Chronologia*. Ou seja, mesmo na *Geographia Mathematica* e na *Cosmographia*, haviam relações entre a geografia e a história, e destas com as finalidades de formação religiosas. A *Geographia Descriptiva* presente no Regulamento n. 62 de 1º de

fevereiro de 1841 correspondia aos programas do 2º aos 6º ano cujos assuntos são as Generalidades e os Continentes (África, Oceania, Ásia, Europa, América e Brasil).

A Geographia Descriptiva, de caráter secular, é apresentada em seus elementos e noções gerais seguida de uma descrição dos continentes, países e cidades do 2º aos 6º anos do ensino secundário. O Programa de Exames de 1850 apresenta a Geographia como uma disciplina unitária, a nomenclatura dada a disciplina é somente essa, Geographia. O recorte dado para a divisão dos conteúdos é a própria materialidade da Terra e do mundo como conhecido, sendo que coube ao primeiro ano de ensino da geografia, o 2º ano, apresentar de forma ampla esse recorte. Com o título de “Generalidades”, descrevia os continentes (Europa, Ásia, África, América e Oceania) em sua extensão, seus limites e sua physiographia (formas do relevo e hidrografia). Do 3º ao 5º ano há um aprofundamento em cada um dos continentes e a inclusão de pontos sobre população, raças, religião, governo, produção econômica, principais cidades. No 6º ano, dedicado à América e ao Brasil, tal diferenciação não aparece, pois os primeiros 9 pontos tratam da América, seu descobrimento, divisão, regiões, e geografia física (longe dos 40 pontos dedicados à Europa ou à Ásia). O 6º ano dedicou a maior parte de seu conteúdo ao Brasil, 31 pontos, começando com a caracterização “em geral” e em seguida dedicando um ponto para cada província brasileira. Sobre o que era ensinado em cada um desses pontos não há especificação, porém é possível imaginarmos uma metodologia próxima a da utilizada nos outros anos, a descrição do território em sua posição, extensão e limites seguida de sua descrição física preponderantemente, e em seguida, a descrição política e social.

6.4 A relação entre a história e a geografia escolares

Nos primeiros anos de implementação do curso secundário, concentrados na experiência do Colégio Pedro II, os ajustes e adequações foram ocorrendo, de forma que, sua “expansão” para as províncias começa a ser social e politicamente desejada. A partir de uma resolução da Assembleia Geral Legislativa de reformar o ensino primário e o ensino secundário na Corte, foi expedido o Decreto n. 630 de 17 de setembro de 1851. O documento, com apenas 3 artigos, autorizava o Governo a reformar a instrução pública, desde que observasse as 8 disposições elencadas no Art. 1º. Dentre elas a criação da Inspeção Geral para estabelecimentos públicos e privados, a habilitação para o Magistério, e as disciplinas que seriam ensinadas em cada nível. As disciplinas do ensino primário são descritas e incluídos nessa seara estão os “elementos de geografia, e resumo da historia nacional” (Brasil, 1851). Para o ensino secundário seriam as disciplinas que constassem no Regulamento do Colégio Pedro II. A

existência desse Decreto em 1851 e sua origem na Assembleia Geral Legislativa denota a existência de um debate em torno das questões da instrução pública cujo resultado possivelmente não foi construído pacificamente, pois nesse período foram publicados diversos decretos nos anos de 1854, 1855 e 1857, com suas regulamentações e portarias como os Programas de Ensino do Colégio Pedro II para os anos de 1856 e 1858.

Assim sendo, a Reforma de Luiz Pedreira Couto Ferraz³⁷ foi um marco do processo de escolarização, pois regulamenta diversas dimensões envolvidas, como: a regulamentação profissional do professorado e a sua formação (na prática, como repetidores, alunos-mestres³⁸), os concursos e possibilidades de ascensão de cargo e planos de carreira; a criação do Conselho Diretor da Instrução Pública, ligado ao Ministério d'Estado dos Negocios do Imperio³⁹; a criação da Inspeção Geral⁴⁰; a “obrigatoriedade” do ensino primário⁴¹; o detalhamento e especificação dos tipos de exames; e especialmente, a inclusão do caráter pedagógico geral e metodologias específicas das disciplinas que apareceram de forma inicial. As responsabilidades do Conselho Diretor iam desde a expedição das instruções sobre a educação pública, ensino primário e secundário, exames, meios disciplinares; feriados, matrículas; a fiscalização e inspeção das escolas, especialmente as privadas; e a regulamentação da profissão dos professores: o magistério público. No Art. 11 são descritas as atividades para as quais deveria dar maior atenção:

Art. 11. O Conselho Director tomará parte em todos os negocios em que a sua intervenção he exigida por este Regulamento.
Terá especialmente a seu cuidado:
1º O exame dos melhores methodos e systemas praticos de ensino.
2º A designação e revisão dos compendios na fórma do Art. 4º.

³⁷ Dois documentos tratam da Reforma: o primeiro, o Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 que “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”; e o Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1856 que “Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo”. Ambos assinados por Luiz Pedreira Couto Ferraz, então Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, sendo o Regulamento de 1855 proposto pelo “Conselheiro d'Estado, Inspector Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do Municipio da Côrte” e aprovado pelo Ministro.

³⁸ Segundo Castanha (2011) a Reforma de Couto Ferraz seria uma das reformas mais importantes e que implementa uma grande quantidade de mecanismos de regulação da instrução pública e privada. No entanto, segundo o autor, sua falha teria sido incentivar a formação de professores na prática, no formato de alunos-mestre e não investir na formação de professores via Escola Normal.

³⁹ O Conselho Diretor da Instrução Pública era um órgão específico da Instrução, como serão posteriormente, os Ministérios/Secretarias.

⁴⁰ A Inspeção Geral era composta pelo Inspetor Geral, nomeado pelo Imperador e que compunha o Conselho Director; um secretário ou quaisquer outros funcionários solicitados, nomeados pelo Inspetor Geral; os Delegados dos Districtos, nomeados pelo Governo e propostos pelo Inspetor Geral. Aos Delegados incumbia a fiscalização direta nos estabelecimentos e com os professores, por isso não poderiam estar em exercício do magistério (Brasil, 1854, Art. 7º).

⁴¹ Destacamos sua importância como um princípio, pois na prática não ocorreu de fato, principalmente no quesito da fiscalização e da penalização, como relata a literatura (Castanha, 2011).

3º A criação de novas cadeiras.

4º O systema e materia dos exames.

Em geral será ouvido sobre todos os assumptos litterarios que interessem a instrucção primaria e secundaria, cujos melhoramentos e progresso deverá promover e fiscalisar, auxiliando o Inspector Geral (Brasil, 1854).

Neste trecho podemos aferir que o controle sobre as disciplinas aparecia como sua principal atribuição. Juntamente com a Inspeção Geral, deveriam, em tese, ordenar e fiscalizar todo o ensino no Império. A quantidade e periodicidade de visitas, fiscalização de exames é extremamente detalhado e a nos parece algo complexo de ser alcançado em todo o território nacional nesse período. Porém, como um primeiro momento de implementação, entendemos essa regulação e fiscalização foram sendo aprimoradas durante o Império e posteriormente na Primeira República.

Ao Inspetor Geral, que compunha o Conselho Diretor, cabia: fiscalizar e anualmente submeter a exame as escolas existentes, públicas e privadas; autorizar a abertura dos estabelecimentos particulares; organizar o regimento interno das escolas públicas; rever, corrigir e substituir compêndios escolares; coordenar os delegados distritais; apresentar um relatório e a prestação de contas da instrução do Império e Províncias anualmente; e presidir os exames de capacidade para o magistério. Segundo a Reforma, a capacidade profissional devia ser comprovada em exames orais e escritos que continham as matérias específicas e suas metodologias. O Decreto parece indicar que haviam outros documentos infralegislação expedidos pelo Conselho que versariam sobre as instruções metodológicas selecionadas e legitimadas pelo Estado para o ensino de cada disciplina. A instrução geral para o exame do magistério publico nesse decreto era:

Art. 18. O exame versará não só sobre as materias do ensino respectivo, como tambem sobre o systema pratico e methodo do mesmo ensino, segundo as instrucções que forem expedidas pelo Inspector Geral, depois de approvadas pelo Governo, e tendo precedido audiencia do Conselho Director (Brasil, 1854).

Destacamos que não só os conteúdos deveriam ser de domínio do candidato, mas também a forma de os ensinar. Então, não só as instruções, currículos e exames do Colégio Pedro II ou do ensino superior que regulavam e uniformizavam os conteúdos, como também os exames para os professores do magistério público. Outra questão é que esses professores aprendiam com a prática e estavam subordinados aos métodos que os catedráticos ou os mais experientes aplicavam:

Art. 35. A classe dos professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por prompts com distincção nos exames annuaes, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magisterio. [...]

Art. 38. Estes professores ficarão addidos ás escolas como ajudantes, e para se aperfeiçoarem nas materias e pratica do ensino.

Podem ser mudados annualmente de escola por ordem do Inspector Geral.

Art. 39. No fim de cada anno de exercicio e até o terceiro, passarão por exame perante o Inspector Geral e dous examinadores nomeados pelo Governo, a fim de se conhecer o gráo de seu aproveitamento. Se o resultado dos exames de qualquer dos annos lhes for desfavoravel, serão eliminados da classe de adjuntos.

O exame do terceiro anno versará, em geral, sobre as materias do ensino, e especialmente sobre os methodos respectivos, e o systema pratico de dirigir huma escola.

Ao adjunto approved neste ultimo exame se dará hum titulo de capacidade profissional, conforme o modelo que se adoptar. (...)

Art. 41. Os adjuntos, que tiverem obtido o titulo de capacidade profissional, na fôrma do art. 39, e se acharem nas condições do art. 12, serão nomeados professores publicos das cadeiras que vagarem, sem dependencia das formalidades dos Arts. 17 e 20.

Art. 42. Os adjuntos, nas circumstancias do Artigo antecedente, podem requerer licença ao Governo para leccionarem em escolas e collegios particulares do municipio da Côte ou nas escolas de instrucção publica das províncias (Brasil, 1854).

Esse tipo de formação dos professores para o ensino secundário, a partir da reprodução para o ensino de geografia e das outras disciplinas provavelmente era o que já ocorria e que passou a ser regulado pelo Estado⁴². A orientação pedagógica era com base na repetição e na tradição, já que os mais novos aprendiam segundo as instruções dos mais antigos e as reproduziam, ao menos até fazerem os exames de capacidade profissional. Possivelmente os professores de maior prestígio na corte e também nas províncias tinham uma formação ampliada, seja por um curso superior, seja pela leitura e convivência em meios intelectuais no Brasil ou na Europa, o que lhes permitia o acesso à produção internacional na área da geografia e discussões sobre o ensino.

Além dos professores adjuntos, havia ainda a classe dos repetidores um nome cuja literalidade já denuncia o que expusemos acima. A classe dos repetidores, criada formalmente e passível de remuneração, era composta de meninos que viviam no colégio e auxiliavam os alunos nas lições. A classe dos professores adjuntos também era composta por meninos a partir

⁴² A formação de professores para a escola primária já existia em algumas Escolas Normais fundadas: em Niterói, 1835; na Bahia, em 1836; no Ceará em 1845; e São Paulo, em 1846. Na Corte optou-se por formar os professores em exercício: “[...] formar em exercício, sob a supervisão de mestres experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte” (Haidar, 1998, p. 67). Até 1880 quando se inaugura uma Escola Normal na Corte.

de 12 anos. Ambos tinham preferência nos concursos para assumir o cargo superior ao seu tendo completado 18 anos para estabelecimentos públicos: os repetidores para professores adjuntos e os adjuntos para professores catedráticos. Tal prerrogativa reforça a formação pela prática e pela tradição, pois estas duas classes eram submissas aos catedráticos e deveriam agir conforme suas instruções, num movimento de reprodução que talvez só conseguisse ser superado com o tempo e cargos mais altos na carreira. No Art. 38. Consta que: “Estes professores ficarão addidos ás escolas como ajudantes, e para se aperfeiçoarem nas materias e pratica do ensino” e no Art. 39 podemos inferir que o exigido na prova do concurso talvez só pudesse ser adquirido pela prática e pela repetição: “O exame do terceiro anno versará, em geral, sobre as materias do ensino, e especialmente sobre os methodos respectivos, e o systema pratico de dirigir huma escola”. O exercício do magistério particular e das aulas avulsas também era considerado requisito para o concurso público e permitido a essas classes acima sob algumas condições:

Art. 23. Em igualdade de circumstancias preferirão para o provimento nas escolas:

§ 1º Os professores das do primeiro gráo para as do segundo, tendo leccionado com distincção por tres annos.

§ 2º Os professores adjuntos que ainda não estiverem nas circumstancias do Art. 39, mas houverem praticado satisfactoriamente por tres annos.

§ 3º Os professores particulares que por mais de 5 annos tenham exercido o magisterio com reconhecida vantagem do ensino.

§ 4º Os Bachareis em letras, e os graduados em qualquer ramo da instrucção superior do Imperio (Brasil, 1854).

Os exames do concurso para professores também passaram a ser cada vez mais detalhados e exigentes em relação às disciplinas lecionadas e aos métodos de ensino, o que indica o princípio para a consolidação da carreira e da própria escolarização. Inclusive, a legislação indica que teses ou livros sobre conteúdos poderiam ser utilizados para atestar o conhecimento específico e fica aqui uma importante área para aprofundamento em pesquisas. Como apontado por Chervel (1990) a carreira dos professores seria um dos fatores de estabilidade das disciplinas. Nesse caso, além da longínqua carreira que poderiam ter os professores mais experientes, reproduzindo durante anos certas metodologias de ensino, tem-se a formação em tenra idade na repetição desses mestres, o que corrobora ainda mais com a estabilidade das disciplinas.

Outro elemento que influencia a configuração das disciplinas são os livros didáticos⁴³. Na Reforma de 1854 havia o incentivo à tradução e/ou escrita de compêndios⁴⁴ para utilização no ensino secundário:

Art. 56. Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente.

São garantidos premios aos professores ou a quaesquer pessoas que compuzerem compendios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em lingua estrangeira, depois de serem adoptados pelo Governo, segundo as disposições do Art. 3º § 4º combinadas com as do Art. 4º. [revisos pelo Inspetor Geral e aprovado pelo Ministro de Negócios d'Estado] [...]

Art. 95. O Governo garante premios na conformidade da 2ª parte do Art. 56 aos que compuzerem ou traduzirem compendios, os quaes serão sujeitos á disposição do § 4º do Art. 3º combinada com a do Art. 4º (Brasil, 1854).

Os livros didáticos constituiriam assim um suporte para a constituição das disciplinas, especialmente em seu momento de gênese, quando ainda se elaboravam e selecionavam os conteúdos e métodos, sistematizando esses conhecimentos e desta forma contribuindo na consolidação de uma vulgata. Esta função, e ao mesmo tempo esta necessidade, parecia estar clara para os políticos e governantes do período tanto pela dificuldade em encontrar materiais nacionais adequados ao ensino, e no caso da geographia que tratassem do país de acordo com o discurso vigente, e também pela necessidade de sistematização dos conhecimentos conjuntamente com sua adequação pedagógica. Como ressaltado anteriormente, no caso da geografia escolar a produção de materiais pelos professores foi estabelecida desde a criação do Colégio Pedro II, com o convite a Justiniano Rocha à composição de um compêndio para uso dos alunos e dele próprio, como o primeiro docente de geografia do Colégio (Corrêa, 2022).

Como apresentamos na legislação de 1838 e 1841 e no Programa de Exames de 1850 havia certa proximidade temática da Geographia, especialmente a Antiga, com a História, embora as disciplinas se apresentassem curricularmente separadas. Essa proximidade, como apontamos, possivelmente era derivada de resquícios do ensino implícito, não disciplinar. Na legislação da Reforma de 1854, podemos observar nesse momento os primeiros passos de uma

⁴³ Utilizamos o termo livro didático de forma conceitual. Segundo Choppin as funções essenciais que definem esse material escolar são: a função referencial, ou curricular e programática; a função instrumental, exercícios e atividades; a função ideológica ou cultural; e, em alguns contextos pedagógicos, a função documental, referente a oferta de documentos textuais ou icônicos, para o aprendizado do aluno (Choppin, 2004).

⁴⁴ “Os compêndios, termo mais utilizado no século XIX, foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da forma escolar secundária em formação no Brasil e foram escritos principalmente por professores, num processo de fabricação que incluía compilação de outros textos; resumo adequado ao programa a ser desenvolvido e em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino” (Gasparello, 2006, p. 7).

separação definitiva das duas disciplinas: a separação entre a Geografia Antiga e a Moderna. Embora as acepções de Antiga e Moderna aqui se refiram aos períodos históricos, essa primeira separação nos leva a duas observações: a diferenciação da geografia antiga/histórica do que viria a ser a geografia escolar; e a separação entre os conteúdos sagrados e os resquícios do ensino implícito de um lado, e os conteúdos laicos e enciclopédicos/científicos de outro, indicando o caminho pelo qual seguiu a disciplina. A divisão das cadeiras entre os professores é um importante indicativo: “Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: ... 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional [...]” (Brasil, 1854).

No sentido do exposto acima, consideramos mais adequado do que ressaltar ou definir esse movimento das duas disciplinas como uma separação, explicá-lo como parte importante do processo de definição e constituição disciplinar, inclusive na possibilidade de constituição de sua especificidade na diferenciação com a outra. Parte deste movimento para a geographia e para a historia consistia na adequação às finalidades de formação patriótica, importante afirmação de sua legitimidade social e incentivo à construção de uma geografia nacional.

A intenção em se criar uma disciplina específica para a história e a geografia nacionais começou a ser concretizada no Programa de 1856, como veremos adiante. Essa forma de funcionamento da legislação, ao normatizar o que deveria ser ensinado, muitas vezes ainda sem as condições materiais de sua implementação, com o passar do tempo acaba por se aperfeiçoar e se impor, é o que chamamos capilaridade ou força de indução presente em documentos legislativos.

No ano seguinte, o Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855 apresentou os Planos de Estudos das disciplinas, sua distribuição nos anos seriados⁴⁵ e distribuição das cadeiras entre os professores. Aprovou também o regulamento do Colégio de Pedro II segundo a Reforma, e por isso muitos trechos desses documentos são parecidos ou idênticos. O Decreto de 1855, porém, referia-se especificamente ao ensino secundário e detalhou mais sobre o currículo nesse nível de ensino, tendo o Colégio Pedro II como a referência.

⁴⁵ O decreto não sinaliza a carga horária das disciplinas, o que possivelmente ficou a cargo de outro documento, provavelmente a Portaria de 24 de janeiro de 1856 mencionada pelo Programa do Colégio Pedro II do ano de 1856, porém não encontramos o referido documento: “Art. 5º O tempo do ensino e a sua distribuição por horas, serão regulados por huma tabella que todos os annos será, no mez de Janeiro, submettida pelo Reitor, por intermedio e com parecer do Inspector Geral da Instrucção Primaria e Secundaria, á approvação do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio” (Brasil, 1855).

A proximidade da Geographia com a Historia permaneceu neste currículo, sendo explicitada a Geographia e Historia Modernas como uma cadeira na 1ª classe de estudos (e a outra cadeira como Corographia e História juntas). Na 2ª classe de estudos, voltados para o aprofundamento nas Letras, Filosofia e Retórica, estava a Geographia e Historia Antiga como uma cadeira e a outra cadeira de Geographia e Historia da Idade Média. As proximidades entre as disciplinas indicam o caminho trilhado desde o ensino implícito da geografia e o caminho que será percorrido na delimitação e constituição da disciplina:

Art. 1º Os estudos que fôrão o curso de ensino do Collegio de Pedro 2º, dividem-se em estudos de 1ª e de 2ª classe.

§ 1º Os da **1ª classe** são:

Grammatica nacional;

Latim, comprehendendo grammatica, versão para a lingua nacional de trechos de autores designados pelo Conselho Director, construcção de períodos curtos, e themas;

Francez;

Inglez;

Explicação desenvolvida dos Evangelhos, e noções de moral; Arithmetica, e Algebra até equações do 2º grão, Geometria e Trigonometria rectilinea;

Geographia e historia moderna;

Corographia e historia do Brasil;

Sciencias naturaes, nos termos do Art. 79 do Decreto de 17 de Fevereiro de 1854;

Desenho e musica;

Dança e exercicios gymnasticos.

§ 2º Os da **2ª classe** são:

Alta latinidade e versão para o latim de trechos dos classicos portuguezes;

Grego;

Allemao;

Geographia e Historia antiga;

Geographia e Historia da idade media;

Philosophia racional e moral;

Rhetorica e Poetica;

Italiano (Brasil, 1855, Grifos nossos).

Podemos perceber que os estudos da 1ª Classe possuíam um viés mais científico, sendo os de 2ª Classe concentrados nas Letras, Filosofia e Retórica, e talvez por essa ligação a Geografia e História Antiga e da Idade Média eram ofertadas nos estudos de 2ª classe, após a Geografia e História Moderna e do Brasil. A distribuição nos annos ficou da seguinte forma:

Quadro 8 - Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855

Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855	
Estudos de 1ª Classe	
1º Anno	-
2º Anno	-

3º Anno	Explicação dos termos technicos necessarios para o estudo da geographia; Geographia e historia moderna.
4º Anno	Continuação da geographia e da historia moderna; Corographia brasileira e historia nacional.
Estudos de 2ª Classe	
5º Anno	Geographia e historia antiga;
6º Anno	Geographia e historia da idade média
7º Anno	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1855.

A Corographia e Historia do Brasil apareceram pela primeira vez no currículo, indicando uma correspondência da corographia com a geographia nacional citada na legislação da Reforma de 1854. O subtítulo do livro de Manuel Aires de Casal de 1817 fornece uma indicação sobre a relação entre estas disciplinas: “Corografia Brasílica ou relação histórico-geográfica do Reino do Brasil”. Nesse sentido, corografia seria formada na relação entre a geografia e a história. A primeira impressão causada é justamente essa, mas se somarmos a isso o fato de que nos decretos de 1854 e 1855 o par da historia nacional era a geografia nacional, tendemos a aproximar a corografia da geografia. Para Maia (2018) a corografia seria um estágio da metodologia geográfica em construção. O que as diferenciaria, segundo o autor, seria a diferença da escala e do objeto:

A corografia trata da descrição da paisagem (*Landschaft*) enquanto a geografia trata da descrição da superfície da Terra e compreende as grandes massas, ou grandes conjuntos como os continentes, países, mares, populações, raças, limites territoriais. A geografia, entretanto, abordava não só as regiões em particular como todo o globo (Maia, 2018, p. 11).

Com os avanços em relação ao método geográfico de comparação das paisagens, a corografia seria incorporada pela nascente metodologia geográfica. Com o distanciamento progressivo da geografia e da historia, a a corografia permaneceu ainda por algumas décadas como um apêndice da história escolar e, fora do âmbito escolar, como título de publicações até meados do século XX.

No Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, os programas do ensino secundário se tornam referência para a realização dos exames. Os exames finais eram momentos de extrema importância e reverência, principalmente considerando-se que a frequência ao curso e a própria seriação não eram obrigatórias, mas incipientes. Tais exames também conferiam o título de Bacharel que permitia o acesso direto aos cursos superiores, e por isso, eram organizados pelo Conselho Diretor de Instrução Pública com pontos retirados do programa: “Art. 22. Os exames serão feitos sobre pontos tirados á sorte pelos Examinandos, d'entre os de

hum programma organizado pelo Conselho Director da Instrucção primaria e secundaria [...]” (Brasil, 1855). Os pontos tirados à sorte, também indicam a obrigatoriedade do cumprimento de um programa determinado pelo Estado. Além disso, confirma a influência dos exames no desenvolvimento das disciplinas.

No próprio Decreto há mais indicativos do conteúdo a ser ensinado e da orientação pedagógica do período. Os pontos de geografia e história continham a seguinte orientação geral, dando uma indicação do que tratava cada disciplina:

Art. 23 [...] Os de historia e geographia; na exposição de algum periodo historico, dos factos geraes que tenham relação com o mesmo periodo, da posição geographica do Paiz ou Paizes de que se tratar, e finalmente de principios geraes de geographia astronomica e terrestre (Brasil, 1855).

Percebe-se que o que se deveria arguir em Geografia estava relacionado ao recorte nacional e não necessariamente à história. A parte referente à cosmografia aparecia separadamente, e a história e geografia pareciam se complementar no que formaria um quadro geral do país abordado na questão, porém em quadros separados, um tratando da história e outro da atualidade do país. Embora também pudesse se tratar da geografia histórica, presente no currículo. Talvez tenhamos aqui o papel da geografia matemática nesse momento de definição da geografia escolar como um todo: a impressão de tratar somente de aspectos referentes à posição no universo, mas que aos poucos adentraram a geografia descritiva a partir de conteúdos como os climas, distribuição dos animais, vegetais e povos e principalmente da cartografia, como veremos adiante.

Seguido à legislação de 1854, com a Reforma do ensino primário e secundário da Corte, e de 1855, com os regulamentos do Colégio Pedro II, foi publicada a Portaria de 24 de janeiro de 1856 que “Manda observar provisoriamente o Programma de ensino do Collegio de Pedro II”. Esses seriam os primeiros Programas oficiais com os conteúdos das disciplinas organizados pelo Conselho Diretor. Segundo Haidar (2008) os programas do ano de 1856 seguiram à risca o sumário das obras adotadas:

Na falta de obras nacionais, adotaram-se para o estudo as ciências físicas e naturais, da história e geografia e da filosofia, compêndios franceses. Os programas extensíssimos e pretensiosos reproduziam praticamente na integra, o plano dos livros adotados. Assim, por exemplo, no quarto ano do curso especial, ao lado do curso de história e geografia do Brasil, baseado na ‘História do Brasil’ de Abreu Lima e no ‘Compendio de Geografia’ de Pompeu, deveriam os alunos cumprir a segunda parte de um vastíssimo

programa de História Moderna, utilizando o ‘Manuel du Baccalaureat’ e o ‘Atlas’ de Delamarche adotado nos liceus de Paris (Haidar, 2008, p. 121).

Essa proximidade entre a disciplinas pode ser notada também nas indicações dos materiais didáticos dos programas do Colégio Pedro II. No Programa de 1856 (Quadro 9), por exemplo, a corografia ainda não aparecia como disciplina. Porém na disciplina denominada História Pátria, são indicados os livros “História do Brasil” de Abreu Lima⁴⁶ e “Compendio de Geographia” de Padre Pompeo. O livro de geografia era indicado como apoio, pois os pontos desta disciplina não possuíam correspondência com o que seria colocado como corografia nos anos seguintes. Já nas disciplinas “Geografia e História Antiga” e “Geografia e História da Idade Média” os conteúdos da geografia histórica estão mesclados com os da história, aparecendo como uma apresentação do local, ou palco, onde ocorreu a história relatada. Nesse sentido há uma preponderância dos conteúdos e narrativas históricas. Os livros indicados são o *Manual du Baccalauréat* e o Atlas Delamarche.

Quadro 9 - Programa de Ensino para o ano de 1856 do Collegio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1856 do Collegio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	-	-	-
2º Anno	-	-	-
3º Anno	História Moderna	26	<ul style="list-style-type: none"> - Estado político e divisões geográficas da Europa em meados do século 15. - Um ponto para cada um dos países selecionados (França, Inglaterra, Espanha, Alemanha, Itália, Portugal, Império Otomano) contendo as ações da realeza, disputas e constituição dos territórios e tratados no período de 1494 a 1715. -Tópicos sobre evento marcantes do período como: Novo elementos de civilização geral - pólvora, papel, imprensa e bússola; Descobrimento e conquista da América; Movimento do protestantismo; Concílio de Trento; Consequencias da revolução de 1688 para a política geral da Europa. - Ponto 23: Situação da Europa e limites dos Estados em 1661. <p>Livros: Manual du Baccalauréat (ed. ultima para uso dos liceus de Paris) Delamarche: Atlas</p>

⁴⁶ Deduzimos tratar-se do livro “Compêndio de História do Brasil” de José Inácio de Abreu e Lima (2 Tomos), publicado em 1843 no Rio de Janeiro. Os dois tomos estão disponíveis em sua primeira edição no site da Biblioteca do Senado, setor de Obras Raras. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/182894>. Acesso em: 5 set. 2023.

4º Anno	Historia Moderna (continuação)	24	<p>- Um ponto para cada um dos países selecionados (França, Inglaterra, Espanha, Alemanha, Itália, Portugal, Prússia, Holanda e Bélgica, Suécia, Noruega e Dinamarca, Turquia, Grécia e Rússia, Estados Unidos, México e América Central, América do Sul) contendo as ações da realeza, disputas e constituição dos territórios, tratados e a colonização no período de 1715 a 1852).</p> <p>-Tópicos sobre evento marcantes do período como: Vista d'olhos sobre o século 17º - Progresso geral das sciencias, das letras, e das artes; Espírito de reforma popularizado pelos philosophos (Voltaire, Montesquieu, Rosseau, & c.). – Pombal e José 1º em Portugal;</p> <p>- Ponto 5: Grandeza marítima e colonial da Inglaterra – Conquista das Indias orientaes. – Progresso e sublevação das colonias da America – Guerra da America (1688-1789).</p> <p>- Ponto 7: Descobrimientos científicos e geográficos no século 18º - Franklin, Lavoisier, Linneo, Buffon, Laplace, Lagrange, Volta, Cook, Bougainville. – Geographia da Europa em 1789.</p> <p>- Ponto 10: Napoleão Imperador. – Geographia da Europa em 1810. [...] Tratados de 1815. – Nova Geographia da Europa.</p> <p>- Ponto 21: A Asia. – os russos e os ingleses.</p> <p>- Ponto 24: America do Sul. – Geographia da America do Sul antes de suas revoluções para a independência; geografia sucessiva até o estado actual. – Seus principaes governos, guerras e tratados.</p> <p>Livros: Manual du Baccaurát (ed. ultima para uso dos liceus de Paris) Delamarche: Atlas</p>
	Historia Patria	22	<p>- Brasil antes do Descobrimento; etapas da colonização, capitánias hereditárias; religião e os jesuítas na colonização; fundação de Salvador, da cidade do Rio de Janeiro e de Belém; guerras com as nações indígenas; governos e suas ações; invasões francesas e holandesas, piratas ingleses; capitánias/províncias e seus eventos, revoltas e conflitos históricos; Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas; chegada da Corte portuguesa ao Brasil: consequências e independência.</p> <p>- Ponto 22: Resumo chronologico dos factos mais notáveis da historia do Brasil da independência até hoje.</p> <p>Livros: Abreo Lima: Historia do Brasil. P. Pompeo: Compendio de Geographia.</p>
5º Anno	Geographia e Historia Antiga	36	<p>- Pontos contendo Impérios da Antiguidade, as ações, disputas e constituição dos territórios. Mais de um ponto para cada Imperio, sendo a maior parte sobre sua história desde 1138 A.C., passando pelo surgimento do cristianismo até o ano de 476 D.C.</p> <p>- Ponto 1: Limite do mundo conhecido dos antigos. – Configuração dos tres Continentes. – Montanhas, rios, mares, grandes regiões naturaes.</p> <p>- Ponto 6: Extensão e divisões geographicas do Imperio Persa. – Religião, governo, monumentos.</p> <p>- Ponto 7: Geographia physica da Grecia.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 13: Alexandre (336-323). – Extensão de seu Imperio. – Resultados de suas conquistas. - Ponto 16: Geographia physica da Italia. – Posição de Roma – Seus reis e suas primeiras instituições (754-510). - Ponto 25: Primeiro triunvirato. Cesar. Conquista da Gallia (58-50). – Geographia deste paiz. – Costumes, emigrações e conquistas dos antigos Gaulezes. <p>Livros: Manual du Baccalauréat (ed. ultima para uso dos liceus de Paris) Delamarche: Atlas</p>
6º Anno	Geographia e Historia da Idade Media	37	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura dos pontos e organização dos conteúdos se assemelha bastante às da Geographia e Historia Antiga. A maior parte dos pontos é sobre a história das regiões/impérios/reinados guerras, conflitos, organização e reorganização de estados desde o ano de 403 a 1453 D.C. - Ponto 1: Estado do mundo romano e do mundo barbaro no fim do 4º século de nossa era. - Geographia e situação politica. - Ponto 37: Formação das línguas e das literaturas nacionais correspondendo a divisão politica na Europa em grandes Nações. – Industria commercio, (liga hanseática). – Misterios e mortalidades. – Descobrimientos scientificos: imprensa. – Relações com o Oriente. <p>Livros: Manual du Baccalauréat (ed. ultima para uso dos liceus de Paris) Delamarche: Atlas</p>
7º Anno	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 28-40).

No geral, podemos afirmar que nesse programa há uma clara preponderância da História, que é confirmada pela leitura dos conteúdos dos pontos. Primeiramente, como podemos observar no Quadro 9, houve uma supressão do uso dos termos Geographia e Corografia na nomenclatura das disciplinas de História Moderna e História Patria respectivamente, alterados em relação ao que foi estipulado no Decreto de 1855. Esse é o único ano durante o Império em que houve essa supressão do termo Geographia do título de uma disciplina no programa. No entanto, a geografia permaneceu presente, de forma muito discreta, mencionada nos conteúdos. A corografia, que apareceu pela primeira vez na legislação, não concretizou seu uso na nomenclatura da disciplina no programa. No caso das outras disciplinas conjuntas, a nomenclatura contemplou o decreto e não houve supressão do termo Geographia: Geographia e Historia Antiga; e Geographia e Historia da Idade Media. Ou seja, num contexto das disciplinas mais próximas da formação clássica.

Como afirma Chervel (1990, p. 214): “a história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstração da natureza das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas”.

Neste processo de sistematização as disciplinas escolares se esforçavam para delimitar o que seriam seus conteúdos e suas metodologias próprias, como podemos perceber na relação entre a Geografia, a Corografia e a História.

O Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857 sobre os regulamentos dos institutos de instrução pública do ensino secundário na corte apresentou uma nova organização das disciplinas. A disputa sobre a preponderância do ensino entre clássico ou científico já trazia em si a demanda social pela incorporação das ciências na instrução pública. Tal disputa permaneceu em discussão durante décadas, até meados do século XX. A importância da delimitação dos campos científicos perpassou as disciplinas escolares e em meados do século XIX, e a geografia escolar buscava sua delimitação e consolidação. A separação das cadeiras e das disciplinas de Geografia e História, prenunciada desde a Reforma de 1854, foi institucionalizada no Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857 que “Aprova o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte” e apresentava o currículo reformulado:

Quadro 10 - Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857

Decreto n. 2.006 de 24 de outubro de 1857	
Estudos de 1ª Classe	
1º Anno	- Geographia, comprehendendo unicamente a explicação dos principaes termos technicos, e das divisões geraes do globo. - Doutrina Christã: Historia Sagrada
2º Anno	- Geographia; continuação (Asia e Africa).
3º Anno	- Geographia; continuação (Europa, America e Oceania) - Historia da Idade Media.
4º Anno	- Chorographia, e Historia do Brasil - Historia Moderna e Contemporanea
5º Anno	- Chorographia, e Historia do Brasil, continuação e repetição
Estudos de 2ª Classe	
6º Anno	Historia Antiga
7º Anno	Historia da Litteratura Portugueza, e Nacional; Mineralogia, e Geologia. ⁴⁷

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1857.

Nesse decreto foi instituído o curso especial de 5 anos, que contemplaria o currículo comum até o 4º ano, mais o 5º ano com disciplinas científicas: “trigonometria rectilinea,

⁴⁷ Mineralogia aparece dentro da disciplina História Natural no currículo de 1838, que inaugurou o Colégio Pedro II e permanece até 1960. Posteriormente, a História Natural é desmembrada, e suas partes formam disciplinas autônomas: Mineralogia e Geologia, Botânica e Zoologia (variando a nomenclatura das últimas que são por vezes adjetivadas ou acompanhadas). Os conteúdos da mineralogia possuem um caráter científico e ao mesmo tempo prático e altamente instrumental, se pensarmos nas finalidades específicas possíveis para essa disciplina. Trata dos movimentos da crosta terrestre e dos tipos de rochas e minerais, alguns períodos geológicos, o que se pensava sobre camadas da Terra, e uma ênfase na identificação e classificação de minerais, gemas, daí talvez seu caráter utilitário neste período, sendo ensinada para a boa mocidade do Império.

physica e chimica, mineralogia, e repetição de botanica, continuação, e repetição de chorographia, e historia do Brasil” (Brasil, 1857, Art. 8º). Percebe-se no artigo seguinte do mesmo decreto o caráter de experimentação e tentativa de conciliação das disputas pelo currículo do secundário: “Art. 9º Aos alumnos que tiverem o curso completo se conferirá o grão de Bacharel em letras, e aos que tiverem somente o curso especial de cinco annos se passará hum titulo proprio destes estudos” (Brasil, 1857). O curso especial é instituído, porém ainda não havia uma denominação ou título para os concluintes.

A geografia que na legislação anterior se encontrava junto com a história em todos os annos, ficou junto desta somente na culminância do curso secundário como Geographia e Historia Antiga e Geographia e Historia da Idade Media. No 1º, 2º e 3º annos a Geographia retorna ao currículo com sua autonomia disciplinar.

Este momento de oscilação da posição da geografia no currículo escolar se apresenta em contradição com os currículos apresentados em 1838, 1841 e com o Programa de Exames de 1850. Em 1838 (Figura 5) a história e a geografia possuíam espaços separados no quadro das disciplinas e horários, tendo a história sido ofertada do 1º ao 6º anno com duas aulas semanais e a geografia do 6º ao 8º anno, com 1 aula semanal no 6º anno e 5 aulas semanais no 7º e no 8º anno. As duas disciplinas só foram ofertadas simultaneamente no 6º anno.

No currículo da legislação de 1841, a geografia escolar foi dividida em Geographia Descriptiva e Geographia Mathematica e Chronologia, reproduzindo a divisão das matrizes clássicas da geografia. A Geographia Descriptiva seria ofertada do 2º ao 7º anno, com 3 aulas semanais no 2º e 3º anno e 1 aula semanal nos restantes. A Geographia Mathematica e Chronologia, 2 aulas por semana no 7º anno, pertencente à cadeira da matemática. Historia era ofertada do 3º ao 7º anno.

No Programa de Exames de 1850, os conteúdos da Geographia, sob esta denominação, aparecem do 2º ao 6º anno, e como demonstrado no Quadro 7 tratava-se da geografia descritiva, sendo o 2º anno de generalidades (geografia geral) e o restante dos annos a Geografia dos Continentes. No 7º anno eram ofertadas a Geographia Antiga e a Cosmographia e Chronologia, com conteúdos destacadamente diversos à Geographia dos annos anteriores.

Na legislação de 1855 constatamos um revés. A Geographia passara a ser ofertada conjuntamente com a Historia, contando apenas com uma observação no 3º anno “Explicação dos termos technicos necessarios para o estudo da geografia” que não se concretizou no Programa de Ensino de 1856, quando de fato a Geographia apareceu “junto” com a Historia, contudo sem nenhuma característica que remontasse às nomenclaturas anteriores ou mesmo conteúdos próprios, sendo limitada à descrição do palco onde se desenrolava a narrativa

histórica. O mesmo ocorreu com a corografia, que apareceu no Decreto de 1855 e desapareceu no Programa de 1856, pois os conteúdos da disciplina História Pátria em nada traziam de suas características.

No Decreto de 1857 a Geographia reaparece então, delimitada e com seus conteúdos próprios, como já caracterizado não só pelas matrizes clássicas do pensamento geográfico, como também pelos currículos anteriores. Passou a se concentrar nos 3 primeiros anos do curso, período no qual o currículo é o mesmo para todos. No 4º e no 5º ano (também no 5º ano do curso especial) passou a ser lecionada a Chorographia e Historia do Brasil, e no 6º e no 7º ano, os estudos de 2ª classe, nem a geografia nem a corografia, ficando a Historia Antiga, e a Historia da língua portuguesa e nacional.

No ano seguinte, o programa do Colégio Pedro II foi reorganizado pelo Conselho Director e aprovado pela Secretaria d'Estado dos Negócios do Império em 22 de janeiro de 1858. A Geographia aparecia nos anos indicados no Quadro 11 e não havia indicação de livros específicos além do Atlas Delamarche e do Mappa Cosmográfico. A disciplina, seguindo a indicação da legislação de 1857, foi separada e não apareceu mais em conjunto com a História Antiga, História da Idade Média e História Moderna; contudo o atlas continuou sendo indicado como apoio ao ensino da História. A Corographia e História do Brasil permaneceu com os mesmos livros de Abreu Lima e Padre Pompeo indicados. Nos pontos do programa, porém, percebe-se que a disciplina pouco trata da corografia. São pontos de história do Brasil, administração do território, figuras históricas importantes expedições e outras temáticas similares nos dois anos em que era ofertada (Vechia; Lorenz, 1998, p. 41-55).

Quadro 11 - Programa de Ensino para o ano de 1858 do Collegio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1858 do Collegio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	Geographia	-	- “Somente a explicação dos principaes termos technicos, e das divisões das partes do Globo” - Não há lições ou pontos. Livros: Mappa Cosmographico e Mappa Mundi muraes.
2º Anno	Geographia	-	- “Continuação (Asia e Africa)”. - Não há lições ou pontos. Livros: Delamarche. - Atlas
3º Anno	Geographia	-	- “Continuação (Europa, America e Oceania) e conclusão do estudo de Geographia. Os alunos do antigo plano de estudos, além da parte da Geographia acima indicada, estudarão as compreendidas no 1º e 2º anno”. - Não há lições ou pontos.

			Livros: Delamarche. - Atlas
	Historia da Idade Media	37	- Mesmos pontos de Geographia e História da Idade Media do Programa de 1856.
4º Anno	Chrographia e Historia do Brasil	11	- Mesmos pontos de História Pátria do Programa de 1856. Porém eram 22 pontos que foram divididos em 11 pontos no 4º anno e 11 pontos no 5º anno. Livros: Abreo Lima: Historia do Brasil. P. Pompeo: Compendio de Geographia.
	Historia Moderna e Contemporanea	50	- Mesmos pontos da Historia Moderna do Programa de 1856, sendo que nesse ano os 50 pontos eram assim divididos: no 3º anno, Historia Moderna com 26 pontos e no 4º anno, Historia Moderna (continuação) com 24 pontos. Foi acrescida a divisão da História Contemporanea ao mesmo tempo que aglutinou os dois anos em um. Livros: Além dos já indicados Manual du Baccalaureat e o Atlas Delamarche, o livro de Gonçalves & Tautphoeus – Resumo da Historia moderna e contemporânea.
5º Anno	Chrographia e Historia do Brasil	11	- Mesmos pontos de História Pátria no Programa de 1856. Porém eram 22 pontos que foram divididos em 11 pontos no 4º anno e 11 pontos no 5º anno. Livros: Abreo Lima: Historia do Brasil. P. Pompeo: Compendio de Geographia.
6º Anno	Historia Antiga	36	- Mesmos 36 pontos do Programa de 1856.
7º Anno	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 41-55).

Ao fazer a leitura dos documentos em sua ordem cronológica e hierarquicamente na legislação, pudemos contrastar os programas de história e de geografia do Programa de 1858 (Quadro 10) entre eles, e os mesmos com o Programa de 1856 (Quadro 9). Os pontos de Geographia introduzidos em 1858 contemplam a matriz da geografia descritiva e a geografia dos continentes, a qual podemos confirmar sua presença pela nomenclatura da disciplina, desde 1841, e pelos conteúdos desde o Programa de Exames de 1850. Em nosso entendimento o que ocorreu no Programa de 1856 foi a supressão da geografia no currículo, se não pela nomenclatura das disciplinas onde o termo Geographia permaneceu ao lado da Historia, claramente em seus conteúdos. E o Programa de 1858 confirma tal supressão pois reintroduz a disciplina de Geographia do 1º ao 3º anno e mantém as disciplinas de Historia Moderna, Historia da Idade Media e Historia Antiga exatamente com os mesmos conteúdos, nos quais a geografia aparece como um saber acessório para o entendimento das narrativas históricas. O mesmo ocorreu com a corografia que foi introduzida apenas na nomenclatura da disciplina, por cumprimento da legislação de 1857, já que os conteúdos também permanecem iguais aos da

Historia Patria no Programa de 1856, quando o termo corografia não foi sequer mencionado apesar de constar na legislação de 1855.

Tal fato nos levou a considerar algumas hipóteses para o ocorrido. A presença de Justiano Rocha marcou a introdução da geografia como disciplina escolar. Após sua saída, diversos professores passaram pela cadeira e disciplinas, sendo talvez aí preponderante a dedicação à História, muito provavelmente pela própria formação dos mesmos, chegando ao ponto da supressão dos conteúdos geográficos. Tal quadro foi alterado com a presença de Pedro Abreu Lima⁴⁸ em 1858, quando assumiu a cadeira de Geographia e talvez ainda exercesse pouca influencia na Congregação do Colégio Pedro II. Porém, a partir de então sua presença na cadeira de Geographia do Colégio influenciou a consolidação da geografia escolar.

A quantidade de decretos e programas emitidos desde 1851, demonstra que conflitos e debates sobre a instrução pública, especialmente sobre o ensino secundário e o tipo de formação pretendida foram intensos e aparentemente haviam resistências a alguma mudança propostas na Reforma de Luiz Couto Ferraz. A organização do ensino secundário foi reformada seguindo como modelo as reformas francesas. Contudo, a aplicação de tal modelo demandou, ao que parece, adaptações, o que possivelmente gerou conflitos e disputas. A quantidade de anos seriados, a criação de um curso especial, o “despreparo” dos alunos admitidos, a introdução de disciplinas e perspectivas nacionais, dentre outras questões, acirravam o debate. Outras modalidades de ensino e formação, alternativas ao ensino secundário, como as tentativas de abertura de cursos em formações profissionais e práticas na área do comércio, indústria e agricultura tiveram pouco êxito pois tais atividades não gozavam de *status* social e estavam associadas ao trabalho manual e prático e desta forma, associadas à escravidão (Haidar, 2008).

As questões referentes à frequência e exames no ensino secundário, por exemplo, sofreram grandes modificações de uma legislação a outra (Haidar, 2008). A relevância ou ênfase dada aos estudos clássicos ou aos estudos científicos influenciou a organização curricular afetando diretamente a estruturação interna das disciplinas como demonstrado neste subcapítulo.

⁴⁸ Segundo Elaine Silva (2015), Pedro José de Abreu tomou posse como professor catedrático de Geografia do Colégio Pedro II no ano de 1858. Seu livro *Elementos de Geographia Moderna* foi indicado nos programas do Colégio Pedro II de 1877 a 1895.

6.5 A constituição da vulgata geográfica escolar no Império

As dificuldades existentes na organização do ensino secundário e o insucesso da Reforma de 1854, levaram ao que Haidar (2008) denominou de “reforma reacionária” em 1862. O Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862 instituiu o currículo geral das disciplinas que permaneceu até 1870. Suas principais características foram fim do curso especial de 5 anos e retorno ao curso de 7 anos para todos, a ênfase nas letras e humanidades clássicas e a diminuição das disciplinas científicas. O texto da lei é curto, constam apenas 5 artigos e há uma justificativa que os introduz:

Tendo a experiencia demonstrado que algumas materias do curso do Imperial Collegio de Pedro II carecem de ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que o estudo de outras póde, sem inconveniente, ficar mais reduzido, ou deixar de ser obrigatorio para os alumnos, Hei por bem que os regulamentos vigentes relativos ao referido collegio sejam observados com as seguintes alterações (Brasil, 1862).

Essa justificativa inicial corrobora com nosso argumento sobre as turbulências do período anterior e a intenção de se criar uma estabilidade para a instrução secundária. O decreto somente apresenta as disciplinas de forma geral, sem uma distribuição anual, carga horária ou conteúdos, e apenas um artigo de retificação da forma como seriam feitos os exames finais, pois segundo consta no Decreto de 1862, a organização geral dos exames nos anos permaneceu a do Decreto de 1857.

A geografia escolar manteve sua autonomia, ficando a corografia como par da historia, porém sem conteúdos que a caracterizassem. O Decreto apresentou somente a lista das disciplinas que deveriam fazer parte do ensino secundário, sendo a Chorographia do Brasil posicionada entre a Geographia e a Cosmographia, indicando a proximidade entre elas. Contudo, na designação das cadeiras existentes para o professorado, Historia e Chorographia do Brasil ficaram a cargo de um mesmo professor:

Art. 1º O curso de estudos continuará a ser de sete annos, e constará das materias seguintes: portuguez, latim, grego, francez, inglez, **historia** sagrada, antiga, romana, média, moderna e do Brasil, **geographia, chorographia do Brasil e cosmographia**, grammatica philosophica, rhetorica, poetica, literatura nacional, philosophia, mathematicas, noções geraes de physica, chimica e historia natural. [...]

Art. 3º ... haverá mais os seguintes professores: 3 de latim, que seguirãõ lendo alternadamente e de modo que os alumnos comecem e acabem com o mesmo professor as cadeiras do 2º e 3º, 4º e 5º, 6º e 7º annos; 1 de grego, 1 de francez, 1 de inglez, 1 de historia antiga e moderna, 1 de historia romana e da idade

média, **1 do historia e chorographia do Brasil, 1 de geographia e cosmographia**, 1 de grammatica philosophica, rhetorica, poetica, e litteratura nacional, 1 de philosophia, 1 de mathematicas, que acompanhará os alunos desde o 2º até o 5º anno, accomodando em cada anno, conforme as circumstancias, o ensino da arithmetica, algebra, geometria plana, stereometria e trigonometria rectilinea; 1 de noções geraes de physica e chimica, 1 de noções geraes de historia natural, 1 de allemão, 1 de italiano, 1 de musica, 1 de desenho, 1 de gymnastica, e 1 de dansa (Brasil, 1862, grifos nossos).

Sem mais detalhamentos sobre o currículo e as disciplinas no Decreto n. 2.883, de 1º de fevereiro de 1862, neste mesmo ano o Programa de ensino do Colégio de Pedro II foi organizado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que se referenciava tanto o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857 quanto o Decreto de 1862. A ausência do detalhamento do currículo no Decreto de 1862 e a publicação logo em seguida do Programa do Colégio Pedro II, indicam a complementaridade entre esses dois documentos para a regulação do curso secundário.

A Geographia continuou presente nos 3 primeiros anos e a Geographia e Cosmographia retornou ao currículo no 4º anno. A quantidade de pontos no programa de cada ano variou de 8 a 11 pontos, sendo que em alguns programas anteriores chegou a 40 pontos num único anno. Embora em uma quantidade menor de pontos, o programa apresentou os conteúdos da geografia escolar de forma mais clara, o que por vezes ficava ofuscado pela extensa lista dos continentes e países, como podemos observar no Quadro 12:

Quadro 12 - Programa de Ensino para o ano de 1862 do Collegio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1862 do Collegio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	Geographia	9	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 1: Geographia. Terra. Superficie, movimentos, eixos, pólos, equador, meridianos, trópicos, círculos polares e zonas da Terra. - Ponto 2: Divisão da superficie da Terra em terras e aguas. Ilhas, continentes. Primeira divisão das terras. Oceano e suas divisões. - Ponto 3: Globo, mappa mundi, planisphera, cartas geográficas, hidrográficas geraes, particulares, chorographicas e topográficas. - Ponto 4: Horisonte visual, pontos cardeais e collateraes. Região, paiz, nação, capital. - Pontos de 5 a 9: Divisão, mares, golfos e estreitos da Europa, da Asia, da Africa, da America e da Oceania. <p>Livros: Postillas impressas do Professor. Atlas Delamarche</p>

2º Anno	Geographia	10	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 1: Mares, correntes, campos, e montanhas de gelo. - Ponto 2: Fundo dos mares, [...], grupo das ilhas, archipelago. - Ponto 3: Costas, praias, ribas, dunas, penínsulas, isthmos e cabos. - Ponto 4: Planicies, montanhas, serras, grupos, systema de montanhas, valles, volcões, neves perpetuas e geleiros, maciços, stepes, desertos, oasis. - Ponto 5: Lagos, lagôas, pântanos, rios, canaes, bacias, vertentes e linha de divisão das aguas. - Pontos de 6 a 10: Ilhas, penínsulas, isthmos, cabos, montanhas, volcões, planícies, valles, stepes, desertos, rios, lagos, lagunas, e vertentes da Europa, da Asia, da Africa, da America, da Oceania. <p>Livros: Postillas impressas do Professor. Atlas Delamarche</p>
3º Anno	Geographia	8	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 1: Região natural, política e ethnographica. Estados Soberanos e meios soberanos, e divisões empregadas na sua descripção. Superfície de um estado. População absoluta e relativa. - Ponto 2: Governo e suas fórmãs principaes. - Ponto 3: Religião e suas divisões. - Ponto 4: Divisão dos povos segundo o seu aspecto exterior e desenvolvimento moral. - Ponto 5: Clima physico, suas causas e influencia sobre a distribuição dos vegetaes e animaes na superficie da Terra. - Ponto 6: Latitude, longitude. Escala e principaes medidas geográficas. - Ponto 7: Limites, posições e superficie da Europa, divisão, governo e religião dos seus paizes e de suas cidades mais notaveis. - Ponto 8: Idem da Asia. <p>Livro: Postillas impressas do Professor.</p>
4º Anno	Geographia e Cosmographia	11	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do 3º anno nos pontos 1 e 2: Limites, posições e superficie, divisão, governo e religião dos seus paizes e de suas cidades mais notaveis”, sendo o ponto 1 para Africa e o ponto 2 para America e Oceania. - Ponto 3: Cosmographia, universo, astros e sua divisão. Esphera Celeste. - Ponto 4: Estrellas, Nebulosas, Cometas, Planetas e seus movimentos. - Ponto 5: Atração Universal e suas Leis geraes. - Ponto 6: Sol, sua constituição e movimentos. Figura da Terra e demonstração da sua rotação e revolução. - Ponto 7: Systemas de Ptolomeo e Copernico. - Ponto 8: Linhas e círculos da Esphera Celeste. - Ponto 9: Estações e posições da Esphera. - Ponto 10: Latitudes e longitudes. - Ponto 11: Lua e Eclipses. <p>Livro: Geographia - Postillas impressas do Professor.</p>
5º Anno	-	-	-
6º Anno	-	-	-
7º Anno	Chorographia e Historia do Brasil	22	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmos 22 pontos de História Pátria no Programa de 1856 e Chrographia e Historia do Brasil do Programa de 1858 (divididos em 11 pontos no 4º anno e 11 pontos no 5º anno). <p>Livros: Abreo Lima: Historia do Brasil.</p>

			P. Pompeo: Compendio de Geographia.
--	--	--	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 56-66).

É possível identificarmos nesse currículo a delimitação e constituição de um *corpus* teórico mais claro para o ensino de geografia. Nesse sentido, delineou-se também uma consistência metodológica na distribuição dos conteúdos. No caso da Geographia, os primeiros pontos do programa de cada um dos anos apresentam os conceitos e definições das áreas temáticas e nos últimos pontos a geografia dos continentes ilustrando ou exemplificando os conceitos e definições em cada continente. Tem-se então um formato de temática, primeiro apresentando os conceitos e depois empregando-os nos estudos de cada um dos continentes separadamente.

No 1º ano a geografia, a Terra, movimentos, zonas e a divisão da superfície; os princípios da cartografia através do uso de globo e cartas temáticas diversas correspondendo à geografia elementar. Ao final do 1º ano os mares, estreitos e golfos de cada continente, proporcionando uma visão geral da superfície terrestre e mesmo um princípio de comparação. No 2º ano, a physiografia com os acidentes geográficos (formas de relevo) descritas uma a uma, encerrando o ano com as “vertentes” como unidade de recorte e de visualização do relevo de cada continente. No 3º ano, nos primeiros 4 pontos ofertava-se o equivalente à geografia política, limites, governos, povos (civilizados ou bárbaros), religiões. Em seu primeiro ponto foi introduzido o conceito de região, e apresentada em suas diviões: região natural, política e etnográfica. Os outros quatro pontos, a segunda metade da disciplina, são dedicados ao clima e as latitudes e longitudes, o que pode indicar a presença de uma tendencia determinista se pensarmos na associação feita entre o clima e a distribuição de animais e vegetais nas zonas. Na primeira parte do 3º ano, a geografia política. Após os conceitos, a caracterização geral da Europa e da Ásia no que se referia aos aspectos abordados pelos primeiros pontos. A Geographia e Cosmographia ofertada no 4º ano, continuava com a caracterização iniciada no 3º ano, contemplando nesse ano a Africa, America e Oceania. Após concluída essa continuação inciavam-se os pontos referentes à cosmografia: universo, astros, movimentos, leis e sistemas, terminando com a relação desses conteúdos com a Terra – estações, posições, latitude e longitude, lua e eclipses.

Na Chrographia e Historia do Brasil, ofertada somente no último ano, não há nenhuma alteração em seus pontos e conteúdos, sendo mantidos os ponto iguais aos dos programas de 1856 e 1858, voltando a ser ofertada em somente um ano e com as mesmas bibliografias de referência.

Nessa perspectiva temática de divisão dos conteúdos de ensino da geografia escolar, entendemos que se trata de uma continuação lógica e ascendente, acumulando as camadas dos conteúdos: elementos da geografia e divisão do globo – uso das cartas – geografia física – geografia política – caracterização geral dos continentes. Ao final, o aluno deveria poder identificar todos os elementos gerais estudados na descrição dos continentes, em camadas separadamente e conjuntamente que permitissem a análise, ou uma análise com base nos pressupostos vigentes. Curiosamente, não há indicação de livros, à exceção do Atlas Delamarche no 1º ano. A indicação para todos os anos são as “Postillas do professor”, embriões dos futuros livros didáticos. Nesse momento o Professor catedrático responsável pelo programa, e com isso, responsável pelo retorno da geografia ao currículo, era Pedro de Abreu Lima (Correa, 2022). Percebemos neste programa indicativos de uma mudança da vulgata geográfica escolar demarcados em sua nomenclatura: elementos de *geographia*, *geographia physica*, *geographia politica* e *cosmografia*. Essas alterações foram seguidas por um período de estabilidade em relação à normatização e aos programas.

6.6 Os debates pedagógicos de fins do século XIX e a geografia escolar

O modelo de ensino secundário começou a ser questionado em seus objetivos e finalidades ao final do Império, pela chamada geração de 1870, quando passaram a fazer parte desse debate as teorias pedagógicas modernas, o positivismo e o cientificismo, e a defesa pela escolarização. As aulas avulsas continuaram existindo paralelamente em todo o país, e os exames de admissão das faculdades não exigiam frequência em cursos seriados e podiam muitas vezes serem burlados por favoritismos entre a elite. O próprio currículo do Colégio Pedro II não pode ser considerado totalmente seriado, pois ali também era permitido prestar os exames a qualquer momento.

No processo de instituição da escolarização na sociedade, com anseios pela ampliação da escolarização e pela educação científica, a tentativa de organização do ensino secundário esbarrava em práticas sociais consolidadas desde a Colônia e se opunha aos privilégios e facilidades proporcionadas pelos exames avulsos parcelados. Como descreve Bittencourt (1993, p. 144-145), “era um ‘ritual de iniciação’ que se prestava ainda mais para a aprendizagem dos jovens nos caminhos da política do clientelismo”. A cultura da seriação e da frequência escolar talvez caminhasse mais rapidamente na legislação do que de fato correspondesse à prática da maioria dos jovens da elite desde a institucionalização do ensino secundário. Neste

contexto, o currículo das humanidades baseado em estudos literários e retórica era considerado o mais adequado e o tipo de conhecimento socialmente aceito e demandado.

Como reação aos debates iniciados, foram promulgados uma série de decretos (1870, 1876, 1878, 1879, 1881) e reformulações curriculares a eles relacionadas (1870, 1877, 1878, 1882), trazendo à tona discussões adormecidas, debates dados como vencidos, novas problemáticas e, com elas, novas “soluções”, adaptações e conciliações.

O Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870 que trata dos regulamentos do Colégio Pedro II, apresenta apenas as alterações feitas, mantendo a maior parte do regulamento de 1862. Embora não seja um documento extenso, destacamos as seguintes alterações: as disciplinas e sua distribuição nos anos (Figura 14); frequência, com a tentativa de contabilização das faltas, mas já apresentava as exceções no mesmo artigo⁴⁹; exames⁵⁰ de admissão, finais e de suficiência; quantidade de professores por disciplina ou cadeira.

A distribuição semanal da carga horária deveria ainda ser organizada pelo Inspetor Geral e aprovada pelo Ministro do Império (Brasil, 1870, Art. 3º), assim como deveriam ser organizados os programas das disciplinas. A introdução das questões pedagógicas pode ser percebida na ênfase dada aos pilares de constituição das disciplinas escolares: o programa, aos métodos de ensino e aos livros didáticos:

Art. 4º O ensino das diversas disciplinas regular-se-ha por um programma, no qual serão bem definidos o methodo e desenvolvimento que ha de ter o estudo de cada materia, designando-se os livros, que devem servir de compendios (Brasil, 1870, Art. 4º).

Essa ênfase dada ao método de ensino sinaliza uma maior especialização e delimitação das áreas, que podemos perceber na atribuição das disciplinas e suas cadeiras para os professores. A listagem apresentada pelo decreto designa um professor para cada matéria, diferentemente de anos anteriores quando uma cadeira se ocupava, por vezes, de mais de uma disciplina, como foi o caso da geografia e história, da cosmografia e da matemática, entre outros. As disciplinas que, na verdade, constituíam um núcleo, mantiveram sua delimitação com 1 professor para cada, foi o caso da História Natural (Sciencias naturaes), da Retórica,

⁴⁹ “Art. 6º Perderá o anno e ficará inhibido de fazer exame o alumno que der vinte e cinco faltas, ainda que justificadas, em qualquer das aulas, devendo justificar as que excederem de seis. O Inspector Geral da Instrucção Publica poderá, não obstante, dispensar excesso do mencionado numero de faltas e mandar admittir a exame o alumno quando a favor de seu comportamento e habilitações attestarem unanimemente o Reitor e professores” (Brasil, 1870).

⁵⁰ Com base no Decreto n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 (Art. 12), o Decreto n. 4.430 de 30 de outubro de 1869 regulamentou as instruções detalhadas de cada tipo de exame.

Poética e Literatura, da História Antiga, Média e Moderna, e das Matemáticas. A alteração que mais nos interessa aqui, foi aquela entre as disciplinas vizinhas ainda em delimitação. Como demonstramos nas legislações anteriores, essas disciplinas transitavam entre proximidades, variando em cada momento e legislação referente. Nesse decreto percebemos como um indicativo da especialização das disciplinas a Geographia e Cosmographia com 1 professor encarregado para as duas, e a Historia e Chorographia do Brasil, também com 1 professor específico (Brasil, 1870, Art. 13).

Embora a legislação tenha apresentado alterações curriculares importantes, o programa do Colégio Pedro II referente a este decreto não foi localizado (Vechia; Lorenz, 1998, p. vii)⁵¹. Todavia, analisaremos as alterações propostas para a geografia em sua nomenclatura e distribuição anual:

Quadro 13 - Decreto n. 4.468 de 1º de fevereiro de 1870

Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	
1º Anno	Geographia elementar e descriptiva em geral. (1 aula no sábado)
2º Anno	Continuação da geographia, especialmente a da Europa e da America. (1 aula no sábado)
3º Anno	Continuação da geographia, incluída a antiga. (6 x na semana, de segunda a sábado)
4º Anno	-
5º Anno	-
6º Anno	Historia e chorographia do Brasil. (1 aula de História do Brasil na segunda) Cosmographia (1 aula de Cosmografia na segunda + 5 aulas de Cosmografia do Brasil de terça a sábado)
7º Anno	-

Fonte: Elaborado pela da autora, com base em Brasil, 1870.

A Geografia Antiga que estava assimilada à disciplina da História, voltou a fazer parte do escopo da geografia escolar, demonstrando a não-linearidade dos processos de sistematização das disciplinas escolares - em particular, a geografia -, principalmente num momento de acirrada disputa assentada no cientificismo. A base da vulgata permaneceu como geografia descritiva e cosmografia, aparece o termo Geografia Elementar que possivelmente relacionava-se à ementa da Geografia para o 1º ano em 1862: “Geographia: comprehendendo unicamente a explicação dos principaes termos technicos, e das divisões geraes do globo” (Brasil, 1862).

⁵¹ Localizado na nota de rodapé n. 2.

Em sintonia com crescimento das discussões pedagógicas⁵², disciplinares e científicas, a legislação foi paulatinamente acrescentando pontos referentes a essas questões. O Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876 reduziu a quantidade de disciplinas cursadas em cada anno, apresentando de 3 a 5 disciplinas por anno, além da ginástica, música e desenho, das quais os alunos ainda poderiam ser dispensados à critério do Reitor. Assim sendo, também a geografia sofreu uma redução na distribuição nos anos como todas as disciplinas. Além disso, o decreto apresentou a distribuição das matérias de ensino e os planos de ensino por anno com ementas sobre os conteúdos (Quadro 14).

O controle do currículo nas legislações anteriores era feito a partir da distribuição das disciplinas, cargas horárias e professores, e, após o programa de ensino elaborado, havia ainda a aprovação do Inspetor Geral e do Ministro. A mudança pretendida Art. 9º de 1876 submete também o início da elaboração dos programas às ementas apresentadas para todas as disciplinas em cada anno do curso secundário, ou seja, os conteúdos e a forma como seria feita a progressão dos mesmos durante os anos, como podemos observar no Quadro 14:

Quadro 14 - Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876

Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876		
Ano	Nome da disciplina	Ementa
1º Anno	Portuguez e elementos de geographia e arithmetica	Portuguez: Leitura expressiva e recitação de cór de prosadores e poetas nacionaes; grammatica, analyse, exercicios ortographicos. Elementos de geographia e arithmetica: Noções de geographia geral, limitando-se ás grandes divisões das terras e das aguas, e principaes paizes com as respectivas capitaes, estudadas sobre o mappa, uma vez por semana; exercicios de arithmetica até fracções inclusive, tambem uma vez por semana.
2º Anno	-	-
3º Anno	Geographia	Termos technicos; divisão dos homens sobre a terra pelas raças e pelos grupos religiosos e politicos; descripção physica e politica dos principaes paizes do globo, mais desenvolvidamente dos da America; mappas organizados pelos alumnos.
4º Anno	-	-

⁵² Entre os anos de 1873 e 1888, ocorreu no Rio de Janeiro as Conferências Pedagógicas. Em 1883 foi realizada a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro cujas atas foram publicadas em 1884.

Em 1880, Ruy Barbosa traduziu e adaptou um manual estadunidense - *Primary object lessons for a graduated course of development* de Calkins, originalmente publicada em 1861- para formação de professores, baseados na pedagogia de Pestalozzi: “Este manual, intitulado *Primeiras lições de coisas* foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886” (Zanatta, 2005, p. 174).

5º Anno	-	-
6º Anno	Cosmographia.	Descrição dos principaes phenomenos do universo.
	Chorographia do Brazil	Physiographia; divisão administrativa, ecclesiastica e judiciaria; instituições, estatistica, synopse da Constituição politica do Imperio.
7º Anno	Historia do Brazil	Historia do Brazil: Desde seu descobrimento até á Independencia; quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alumnos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1876.

Na divisão das cadeiras entre os professores, a geografia foi desmembrada em dois grupos. No primeiro grupo, o professor para Portuguez, Arithmética e Elementos de Geographia e no outro, já existente em 1862, um professor para Geographia e Cosmographia. Os “elementos de geografia” parecem corresponder com a geographia elementar de 1870 e ao que foi proposto em 1857 também para o 1º anno. No entanto, essa cadeira para as três disciplinas, português, geografia e matemática, ocorreu somente nessa legislação de 1876. Como podemos observar no Quadro 14, nenhuma das três disciplinas parecem possuir qualquer relação ou interação.

Os Elementos de Geographia do 1º anno deveriam apresentar o globo e suas divisões, continentes e países e “estudadas sobre o mappa uma vez por semana”. No 3º anno, os termos técnicos, a divisão em países e suas características físicas e políticas, “mais desenvolvidamente dos da America” reordenando a prioridade dada ao estudo da Europa até o momento. Os mapas para o 3º anno deveriam ser “organizados pelos alunos” e não somente “estudados” como no 1º anno. A Cosmographia, ofertada pelo mesmo professor de Geographia, manteve sua nomenclatura e conteúdos em separado. A Chorographia do Brazil à cargo do professor de História do Brazil como em 1862, porém dessa vez se estabeleceu enquanto uma disciplina, apresentando uma ementa que já apresentava características próprias e foi ofertada separadamente, em annos e ementas diferentes das da Historia do Brazil.

As ementas apresentadas para as disciplinas em cada anno, apesar de bem sucintas, delineavam o tipo de conteúdo e progressão a serem trabalhados, e dessa forma, entendemos que apontavam uma perspectiva didático/pedagógica. Outra questão de relevância, pouco comum até então, foi as ementas constarem em um trecho curto, o tipo de exercícios e/ou práticas a serem realizadas com os alunos, também em progressão. Essa junção entre o conteúdo e sua elaboração pedagógica em exercício ou em práticas, é justamente o que Chervel (1990) caracteriza como o fundamento da originalidade das disciplinas escolares.

Embora não tenhamos acessado os conteúdos do Programa de Ensino do Colégio Pedro II para o ano de 1870, em 1877 um novo programa foi publicado com base no Decreto de 1876. O programa, como de costume, seguiu a legislação: a geografia no 1º anno juntamente

com a matemática sob a denominação de “Elementos de Geographia e Arithmethica”. Portuguez aparece separadamente com 31 pontos e é seguido do título Elementos de Geographia e Arithmetica, com a ementa segundo o decreto de 1876 e os conteúdos em separado cada qual com a sua rubrica, Geographia, 8 pontos e Arithmetica, 15. Neste programa fica evidente não haver qualquer afinidade entre as três disciplinas, pois como apontamos sobre o decreto de 1876, poderíamos pensar que tal junção referia-se também aos conteúdos ou a afinidades entre eles, mas foi possível confirmar não haver nenhuma correspondência, cada disciplina possuía seus pontos em separado, compêndios e livros diferentes. Os conteúdos da geografia em nada relacionavam-se com os da aritmética. Aparentemente tratou-se de uma adequação das cadeiras de professores e redução da carga horária semanal e quantidade de disciplinas do currículo.

Quadro 15 - Programa de Ensino para o ano de 1877 do Collegio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1877 do Collegio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	Elementos de Geographia e Arithmetica	8	<ul style="list-style-type: none"> - Ementa: Noções de Geographia Geral, limitando-se as grandes divisões das terras e das aguas, e principaes paizes com as respectivas capitães, estudadas sobre o mappa, uma vez por semana. - Ponto 1: Noções geraes sobre a fôrma, dimensões e movimentos da terra. - Ponto 2: Divisão das terras e das aguas; oceanos. - Ponto 3: Países da America e suas capitaes. - Ponto 4: Países da Europa e suas capitaes. - Ponto 5: Países da Azia e suas capitaes. - Ponto 6: Países da Africa e suas capitaes. - Ponto 7: Divisão da Oceania, capitaes dos países mais notaveis. - Ponto 8: Divisão do Brasil em províncias e capitaes respectivas. <p>Livro para a aula: Pequeno Atlas Geral, edição de Alillaud.</p>
2º Anno	-	-	-
3º Anno	Geographia	30	<ul style="list-style-type: none"> - Ementa: Termos technicos; divisão dos homens sobre a terra pelas raças e pelos grupos religiosos e políticos; descrição physica e politica dos principaes paizes do globo, mais desenvolvimento dos da America; mapas organizados pelos alunos. - Pontos 1 e 2: Brasil. - Pontos 3 a 30: Republicas Platinas; Chile, Bolivia e Peru; Republicas da Colombia e Goyanas; Antilhas e Nova Bretanha; America Central e Mexico; Estados-Unidos; Inglaterra; Dinamarca com Suecia e Noruega; França; Belgica e Hollanda; Allemanha; Austria-Hungria; Suissa e Portugal; Hespanha e Principados de Monaco, Servia, Romania e Montenegro; Reino de Italia e Republicas de S. Marino e Andorra; Turquia e Grecia; Russia; Siberia e Japão; China e Indo-China; Indostão e Arabia; Turquia d’Asia e Persia; Russia Transcaucasea, Turquestan,

			<p>Afganistan e Beluchistan; Barbaria e Sahara; Egypto, Nubia e Abyssinia; Africa Occidental e Central; Africa Meridional e oriental; Malasia e Terras Antarcticicas; Australia e Polynesia.</p> <p>- Ao final dos pontos: São vagos os princípios geraes e a Geographia propriamente dita.</p> <p>Compendio: Elementos de Geographia Moderna por Pedro de Abreu.</p> <p>Atlas Delamarche.</p>
4º Anno			
5º Anno			
6º Anno	Cosmographia	15	<p>- Ementa: Descrição dos principaes fenômenos do universo.</p> <p>- Pontos 1 a 15: Circulos da Esphera; Distancia Angular. Diametro aparente. Paralaxe; Estrellas; Planetas; Cometass, Estrellas cadentes, Bolidos e Aerolithos; Sol e systemas de Ptolomeu e Copernico. Leis de Kepler. Atração e Repulsão; Figura, Rotação e Revolução da Terra; Estações; Posição da Esphera; Dias; Precessão dos equinoxios. Nutação e Obliquidade da Ecliptica; Lua; Eclipses; Latitude e Longitude.</p> <p>Compendio: Elementos de Cosmographia por Pedro de Abreu.</p>
	Corographia do Brazil	29	<p>- Ementa: Physiographia; divisão administrativa, Ecclesiastica e judiciaria; instituições: estatística; synopse da constituição politica do império.</p> <p>- Ponto 1: Esboço histórico do Brazil.</p> <p>- Ponto 2: Posição astronômica, dimensões aspecto physico, limites e clima.</p> <p>- Ponto 3: Principaes ilhas, estreitos, cabos, bahias e portos.</p> <p>- Ponto 4: Systema orographico.</p> <p>- Ponto 5: Systema hydrographico.</p> <p>- Ponto 6: Producções naturaes, agricultura, indústria e commercio.</p> <p>- Ponto 7: Governo e administração do Estado, civilização e população.</p> <p>- Pontos 8 a 28: um ponto para cada uma das províncias e um ponto para o Município da Côrte.</p> <p>- Ponto 29: Synopse da constituição politica do Imperio.</p> <p>Livros para a aula: Compendio de Corographia do Brazil que fôr aprovado pelo Governo.</p> <p>Atlas do Imperio do Brazil por Candido Mendes de Almeida.</p>
7º Anno	Historia do Brazil	30	<p>- Ementa: Historia do Brazil: Desde seu descobrimento até á Independencia; quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alunos.</p> <p>- Os pontos seguem os eventos históricos literalmente do descobrimento à independência.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 67-80).

Como pudemos constatar com o detalhamento dos pontos de conteúdo, o programa seguiu a ementa apresentada pela legislação. No 1º ano, Elementos de Geographia tratou da divisão em terras e águas e da divisão em países, tendo nos dois casos o continente como recorte espacial. Seguindo a recomendação, a Geografia dos Continentes: o continente americano foi

apresentado primeiro, seguido de Europa, Ásia, África e Oceania. Além dos continentes, ainda acrescentaram um ponto sobre o Brasil e suas províncias, completando ao todo 8 pontos. O livro de referência era somente o Atlas.

No 3º ano, embora a ementa apontasse para a necessidade de termos técnicos, todos os 30 pontos referem-se a localidades (países, regiões, continentes), novamente seguindo a ordem recomendada, primeiramente o continente americano e em seguida os outros continentes na mesma sequência do 1º ano. Como o recorte é dado pela localidade, inferimos que em cada um dos pontos realizou-se a “descrição physica e politica dos principaes paizes do globo” incluído os conteúdos sobre raça, religião e governo. Ao final dos pontos foi acrescida a frase: “São vagos os princípios geraes e a Geographia propriamente dita”. Se pensarmos no significado amplo de vago como errante ou impreciso, inferimos que os conteúdos possivelmente se concentravam na descrição sumária das localidades, sem aprofundamento nos conceitos e definições geográficos. Já a parte prática, houve o imperativo da “organização de mappas pelos alunos” indicando a progressão já apontada. O Atlas Delamarche e o livro Elementos de Geographia Moderna por Pedro José de Abreu, o Professor Catedrático de Geographia do Colégio Pedro II, eram as indicações. Sendo a Geographia ofertada apenas no 1º e no 3º ano, destacamos que a redução da disciplina no currículo acabou por impactar nos conteúdos. Tendo que optar dentre o que já havia sido praticado nos programas anteriores, o aspecto descritivo da terra e dos principais países do mundo, seguindo uma ordem hierárquica de seus continentes, foi considerado o mais adequado, possivelmente pelo seu aspecto introdutório.

A Cosmographia no 6º ano manteve o mesmo núcleo de conteúdos, sendo neste programa ofertada separadamente da Geographia. O livro Elementos de Cosmographia também do professor Pedro José de Abreu é a referência para o programa. No 6º ano também era cursada Chorographia do Brazil, separada da História do Brazil. Embora o professor de Chorographia e Historia do Brazil ocupasse a mesma cadeira, os conteúdos trabalhados refletiram o caráter específico da corografia e o da historia, ficando evidente a separação entre as duas disciplinas na distribuição nos anos, e mais especificamente em suas metodologias e conteúdos. A ementa resume os pontos como: “Physiographia; divisão administrativa, Ecclesiastica e judiciaria; instituições; estatística; synopse da constituição politica do Imperio” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 78). Os pontos tratavam do esboço histórico, posição astronômica, características físicas, acidentes, relevos, costa, produções naturais, agricultura e comércio; governo e administração, civilização e povo; e em seguida um ponto para cada uma das províncias e um para o município da corte; encerrando com a sinopse anunciada na ementa.

Considerando a definição e a produção vigente no período sob o título de corografia, na verdade o que ocorreu anteriormente foi a sua supressão e o predomínio exclusivo da história. Este apagamento transpareceu na bibliografia indicada: “Compendio de Corographia do Brazil que fôr aprovado pelo Governo e o Atlas do Imperio do Brazil por Candido Mendes de Almeida”. Não havendo compêndio aprovado, a legislação indicava que fosse elaborado um, o que nos leva a deduzir que não havia dentre os compêndios de corografia existentes no período, um que se considerasse adequado para o ensino:

Art. 11. Quando não haja livro nas circumstancias de ser adoptado para o ensino, os Reitores de acôrdo entre si incumbirão um dos professores da materia de compôr o compendio que fôr preciso, e que será submettido á approvação do Ministro do Imperio por intermedio do Inspector Geral, ouvido o Conselho Director, e o Bispo Diocesano quando fôr para o ensino religioso. Si nem-um dos professores quizer tomar sobre si a composição do compendio, poderá ser encarregada desta tarefa pessoa estranha ao Imperial Collegio de Pedro II. Quér com os professores, quér com outras pessoas celebrar-se-ha contracto para aquelle fim (Brasil, 1876).

Outra evidência é que o programa de História do Brazil do 7º ano manteve o mesmo núcleo de conteúdos do programa de 1862, quando Chorographia e História do Brazil eram consideradas uma única disciplina. Houve, porém a substituição da bibliografia indicada, da História do Brasil de Abreu Lima e do Compendio de Geographia de P. Pompeo, para o livro de Joaquim Manoel Macedo, Lições de História do Brazil, para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II. A indicação da realização de “quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alunos” também demarca a diferenciação ocorrida e a delimitação metodológica das disciplinas.

O caso da História Antiga e História da Idade Media é similar, pois após a exclusão da rubrica Geographia, os conteúdos e livros indicados permaneceram iguais, com pequenas variações no tempo, como no Programa de 1877. O que pode indicar: 1. O desconhecimento da geografia e de sua metodologia, por isso havia a preponderância da história, embora já comprovamos que conteúdos típicos da geografia já estavam presentes desde o Programa de Exames de 1850 e as duas disciplinas separadas desde o primeiro currículo em 1838; 2. A geografia de fato, não era um “suporte” para o ensino de história, e sim a localização espacial, principalmente através de mapas políticos.

O Programa de 1877, referente ao Decreto n. 6.130 de 1º de março de 1876 que foi assinado pelo Senador e Conselheiro do Império José Bento da Cunha e Figueiredo, não se manteve por muito tempo. Em 1878 é publicado o Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878,

alterando novamente os regulamentos do Colégio Pedro II. Este último decreto foi assinado por Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio e também Conselheiro do Imperador.

As alterações propostas pelo Decreto de 1878 concentraram-se na reorganização das disciplinas, com a inclusão do Italiano como língua moderna e a mudança da Religião e Historia Sagrada para a rubrica Instrução religiosa. Embora esta alteração parece pequena à primeira vista, possivelmente foi alvo de intensos debates animados pela defesa republicana do ensino laico. As aulas de Instrução religiosa, Música e Desenho passaram a ser ofertadas com a junção das turmas em uma única classe, no primeiro grupo o 1º, 2º e 3º anno, e o segundo grupo com o 4º, 5º, 6º e 7º anno. Cada um dos grupos com uma ementa específica. É reforçado que: “Art. 6º Os alumnos acatholicos não precisarão cursar a cadeira de instrução religiosa, nem prestar exame das respectivas materias para receber o gráo de Bacharel em letras” (Brasil, 1878, Art. 6º). A presença de um Capelão, com *status* de Vice-Reitor no Colégio Pedro II, consta nos regulamentos desde o decreto de 1837. Além dos serviços religiosos, o capelão também era encarregado do ensino religioso. Esse ensino fica mais claro na legislação a partir do Decreto de 1857, quando a Doutrina christã, com o subtítulo de historia sagrada, é incluída como disciplina, formalmente no currículo junto com as demais, permanecendo como tal nos decretos seguintes. Não havia nenhum artigo que isentasse da frequência dos alunos nos serviços e no ensino religioso, ao contrário, a doutrina cristã era exigida como requisito no exame de admissão ao Colégio. No Decreto de 1870, à exceção dada pelo Reitor à frequência das disciplinas de desenho, música e ginástica, não parecia ser estendida aos serviços e ensino religioso:

Art. 5º (...) as lições de desenho, musica e gymnastica são obrigatorias, contando-se, bem como nos actos religiosos, faltas aos alumnos, que não comparecerem. Serão comtudo dispensados de todos ou de alguns dos exercicios de gymnastica e de musica vocal os alumnos, que, a juizo do respectivo Reitor, provarem molestia ou embaraço physico, que os inabilite.
[...]

Art. 7º Nenhum alumno será admittido á matricula do primeiro anno, sem que, em exame, mostre saber bem doutrina christã, ler e escrever correctamente, as quatro operações fundamentaes da arithmetica, o systema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da grammatica portugueza (Brasil, 1870).

Nesse sentido, não encontramos até o decreto de 1876 nenhum tipo de exceção dada àqueles que não professassem a religião católica. Inclusive, o conhecimento da doutrina cristã vinha sendo exigido no exame de admissão para o 1º anno. No decreto de 1878, no entanto, está explicito o procedimento a ser adotado em caso de “alumnos acatholicos”:

Art. 6º Os alumnos acatholicos não precisarão cursar a cadeira de instrução religiosa, nem prestar exame das respectivas materias para receber o grão de Bacharel em letras. [...]

Art. 11. Para a admissão á matricula do 1º anno é necessario:

1º Ter mais de onze e menos de quinze annos de idade;

2º Mostrar-se habilitado, mediante exame, em leitura, escripta, grammatica portugueza, arithmetica até fracções inclusivè, systema metrico decimal, elementos de geographia, noções dos objectos e instrução moral.

Paragrapho unico. Os alumnos catholicos deverão ainda prestar exame do catechismo da diocese. [...]

Art. 33. O juramento, exigido para a concessão do grão de Bacharel em letras, deverá ser formulado em termos que não o impossibilitem aos bacharelados acatholicos (Brasil, 1878).

Embora os serviços e a instrução religiosa tenham permanecido no Colégio Pedro II e também no currículo oficial como disciplina, a exceção dada aos “acatholicos” traz para a organização do ensino secundário os debates sobre o ensino público e laico, em grande parte relacionados aos ideais republicanos. Aos poucos a instrução religiosa será substituída, em sentido lato, pela instrução moral. Isso não significa que a instrução religiosa deixaria de existir nos colégios, mas demarca a queda de alguns valores e a ascensão de outros (Bruter, 2006). Tais valores encontram-se refletidos não só nas finalidades da instrução secundária, como também influenciam e interferem nos conteúdos das diversas disciplinas.

No Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, os “elementos de geographia” passaram a ser um dos conteúdos cobrados no exame de admissão para o Colégio Pedro II. Sua inclusão no ensino primário data da Reforma de 1854. Passados 24 anos, essa foi a primeira vez em que foi exigida a geographia, no exame de admissão do Colégio Pedro II:

Art. 11. Para a admissão á **matricula do 1º anno** é necessario:

1º Ter mais de onze e menos de quinze annos de idade;

2º Mostrar-se habilitado, mediante **exame**, em leitura, escripta, grammatica portugueza, arithmetica até fracções inclusivè, systema metrico decimal, **elementos de geographia**, noções dos objectos e instrução moral.

Paragrapho unico. Os alumnos catholicos deverão ainda prestar exame do catechismo da diocese (Brasil, 1878, grifo nossos).

Nesse sentido, isso pode indicar que a inserção de temáticas e elementos de geografia no ensino primário, para crianças até 11 anos, passou a ser considerada relevante pelo governo, apesar da diferença entre as finalidades dos dois níveis de ensino. Havia um claro recorte de classe, sendo o secundário voltado para a formação das elites. O ensino primário possuía finalidades mais amplas e uma divisão interna: o ensino primário público era voltado para a

“civilização” dos pobres, ao passo que o ensino primário privado era voltado para as famílias ricas (Veiga, 2008). Indica também o processo de aculturação e as fases geracionais das disciplinas.

No ensino secundário, a Geographia foi ofertada no 1º e no 2º ano com essa nomenclatura, sendo o 1º dedicado à Parte physica e o 2º ano, à Parte política. A Cosmographia no 5º ano e a Historia e Chorographia do Brasil, porém com ementas separadas:

Quadro 16 - Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878

Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878		
Ano	Nome da disciplina	Ementa
1º Anno	Geographia	Parte physica
2º Anno	Geographia	Parte politica
3º Anno		
4º Anno	Historia antiga e média	Acontecimentos politicos com a correspondente geographia historica ; ciencias, letras e artes; quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alumnos
5º Anno	Cosmographia	Descripção dos principaes phenomenos do universo
6º Anno		
7º Anno	Historia e chorographia do Brazil	- Desde o seu descobrimento até á Maioridade. - Physiographia; divisão administrativa, ecclesiastica e judiciaria; instituições, estatistica, synopse da Constituição politica do Imperio

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1878.

Essa foi a primeira vez que aparece de forma explícita uma nomenclatura para a divisão entre a parte física e a parte política da geografia, indicando talvez um agrupamento por métodos de ensino e uma maior definição e diferenciação entre eles. Outro ponto de destaque foi que a “geographia histórica” apareceu como parte do conteúdo da disciplina História Antiga e Média no 4º ano.

O Programa de Ensino para o ano de 1878 foi organizado após o decreto e sua implementação foi prevista para o ano de 1879. O Programa seguiu à risca o determinado no decreto de 1878:

Quadro 17 - Programa de Ensino para o ano de 1878 do Collegio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1878 do Collegio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Nº de pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	Geographia	5	- Parte physica - Os 5 pontos possuem a estrutura de conteúdo igual, variando conforme o continente: America, Europa, Asia, Africa e Oceania, nessa ordem. - Ilhas, Peninsulas, Isthmos, Cabos, Montanhas, Volcões, Planicies, Steppes, Desertos, Linha de divisão das aguas, Rios, Laguna e Limites - do continente abordado. Compendios: Elementos de Geographia Moderna, por Pedro de Abreu. Atlas Delamarche.
2º Anno	Geographia	29	- Parte politica - Sendo o Brasil apenas o ponto 1, todos os pontos são iguais aos do Programa de 1877. Compendios: Elementos de Geographia Moderna, por Pedro de Abreu. Atlas Delamarche.
3º Anno	-	-	-
4º Anno	-	-	-
5º Anno	Cosmographia	15	- Ementa: Descrição dos principaes fenômenos do universo. - Pontos 1 a 15: os mesmos do Programa de 1877. Compendio: Elementos de Cosmographia por Pedro de Abreu.
6º Anno	-	-	-
7º Anno	Historia e Chorographia do Brazil	59	Historia do Brazil - Ementa: Desde o seu descobrimento até á maioridade. Chorographia do Brazil - Physiographia; divisão administrativa, Ecclesiastica e judiciaria; instituições: estatística; synopse da constituição politica do império. - Pontos de 1 a 30 – Historia do Brazil. Livro: Lições de Historia do Brazil para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II, pelo Dr. Joaquim Manoel de Macedo. - Pontos de 31 a 59 – Chorographia do Brazil. Mesmos pontos de 1877 separados pelo subtítulo. Livros para a aula: Noções de Chorographia do Brazil, pelo Dr. Joaquim Manoel de Macedo. Atlas do Imperio do Brazil por Candido Mendes de Almeida.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 81-93).

No Programa de 1878, Chorografia e História do Brazil apareceram reunidas, porém com o mesmo programa de 1877, cada disciplina com seus conteúdos específicos. A Geographia foi dividida em Parte physica do 1º anno e Parte politica no 2º anno, sendo a primeira algo mais próximo da Geografia geral ou elementos de geografia, e na segunda, os

pontos enumeravam continentes e países. Algo semelhante ao que vinha sendo apresentado desde 1862. Os livros adotados foram os mesmos de 1877: Elementos de Geografia Moderna de Pedro José de Abreu e Atlas Delamarche (Vechia; Lorenz, 1998). A *Cosmographia* ofertada para o 5º ano também utilizava o livro do professor catedrático Pedro de Abreu em 1878.

A Reforma Leôncio de Carvalho, instituída no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, não tratou diretamente do ensino secundário, concentrando-se no ensino primário, Escolas Normais e ensino superior. Talvez porque o Decreto de 1878, assinado por Leôncio Carvalho, já tivesse cumprido com as alterações almejadas pelo então Ministro. Foram criados os jardins de infância para meninos e meninas na corte (Brasil, 1879, Art. 5º); houve o incentivo a criação de cursos primários nas províncias e de Escolas Normais, profissionais e técnicas; foram estimuladas a criação de bibliotecas, dentre outras (Brasil, 1879, Art. 8º). Houve ainda a obrigatoriedade da frequência escolar no ensino primário às crianças de 7 a 14 anos em todo o Império (Brasil, 1879, Art. 2º). O não cumprimento levaria à aplicação de multas às famílias, mas é bem provável que não tenha passado de letra morta, pois já constava na legislação desde a Reforma de 1854. O que é significativo como o registro das disputas sobre a instrução pública, pois de alguma forma nota-se que tal discussão incorpora na lei o debate social sobre os ideais para a instrução pública.

Quanto ao ensino secundário, apenas dois apontamentos são feitos no artigo que trata sobre os incentivos a serem dados pelo governo para todos os níveis da instrução pública, segundo o “Art. 8º O Governo poderá”:

7º Auxiliar os estabelecimentos em que se ensinarem todas as materias exigidas como preparatorios para a matricula nos cursos superiores do Imperio, concedendo áquelles que houverem funcionado regularmente por mais de 5 annos e apresentarem pelo menos 60 alumnos approvados em todas essas materias, a prerrogativa de serem válidos para a referida matricula os exames nelles prestados;

8º Conceder as prerrogativas de que goza o Imperial Collegio de Pedro II aos estabelecimentos de instrucção secundaria que seguirem o mesmo programma de estudos e, havendo funcionado regularmente por mais de 7 annos, apresentarem pelo menos 60 alumnos graduados com o bacharelado em letras (Brasil, 1879, Art. 8º).

Mantida a Inspeção Geral, a iniciativa de proporcionar o reconhecimento aos cursos preparatórios, colégios e liceus favoreceu o fortalecimento desses estabelecimentos, públicos ou privados, nas províncias. Identificamos a primeira iniciativa de equiparação ao Colégio Pedro II, como um mecanismo da centralidade dos currículos como parâmetro nacional para a padronização do ensino secundário no país. Conjuntamente com o incentivo à regularização e

criação de Escolas Normais, cursos superiores e cursos livres (desde que também se respeitasse os programas das faculdades oficiais), representou uma ampliação do processo de escolarização na sociedade. A inspeção, como parte deste mecanismo de controle, também estava presente na legislação desde a Reforma de 1854, a cargo do Conselho Diretor da Instrução Pública, ligado ao Ministério d'Estado dos Negocios do Imperio.

As modificações da legislação referentes à instrução pública, como a importância do ensino primário e das Escolas Normais na formação dos professores, refletem os debates sociais, lato senso, os que circundavam os ideais republicanos. Nesse sentido, a introdução de novas questões e valores implicou uma reorganização escolar e curricular. O Decreto de 1879 ampliou as áreas e disciplinas lecionadas no primário, incluídas as noções de história e geografia do Brazil, que passaram a ser cobradas também nos exames de admissão para o secundário no decreto do ano anterior. A inclusão de uma disciplina de sentido cívico, também não nos passou despercebida: “Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio” (Brasil, 1879).

No entanto, o Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881 alterou o regulamento do Colégio Pedro II concentrando-se predominantemente nas disciplinas e suas ementas e em pequenas alterações nos exames. Para o exame de admissão no 1º anno do ensino secundário, por exemplo, foram retiradas as noções de historia e geographia do Brasil. Quanto às disciplinas do ensino secundário, o decreto apresentou a distribuição e planos de ensino por anno, com ementas, sumários e conteúdos mais detalhados:

Quadro 18 - Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881

Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881		
Ano	Nome da disciplina	Ementa
1º Anno	Portuguez, Noções de Geographia, Arithmetica e Nomenclatura Geometrica	<p>Noções de geographia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grandes divisões das terras e das aguas com a definição dos respectivos termos technicos: exemplos dos accidentes physicos com specimens á vista. - Situação dos continentes, dos principaes paizes do globo e de suas capitaes, especialmente da America e do Brazil: estudo sobre o mappa mundi. - Breve descrição physica do Brazil e especialmente do municipio neutro: estudo sobre o mappa chorographico do paiz. - Desenho a traços geraes feitos pelos alumnos em cadernos e no quadro preto da carta de cada continente, paiz ou territorio estudado. - Noções. succintas sobre a administração, agricultura, commercio e industria do Brazil.

2º Anno	-	-
3º Anno	Geographia Physica	<p>- Fôrma, grandeza e divisão da superficie da terra; o oceano e suas partes.</p> <p>- Posição astronomica, superficie, configuração horizontal e perpendicular, prospecto dos systemas fluviaes e outros accidentes physicos das cinco partes da terra em geral e da America em particular.</p> <p>- Descrição minuciosa das regiões limitrophes do Brazil.</p> <p>- Exame intuitivo dos mappas muraes: desenho isolado pelos alumnos, em cadernos e no quadro preto, de todos os promenores geographicos que abranger cada lição.</p>
4º Anno	Geographia e Cosmographia	<p>Geographia politica.</p> <p>- Posição geographica, religião, governo, lingua, população, força, producção, commercio e industria, possessões, colonias e dependencias dos principaes paizes do globo, principalmente dos da America: suas cidades principaes com a indicação do numero dos respectivos habitantes e das cousas mais notaveis dellas; comparação de Estados entre si; noções das principaes vias de comunicação por terra e por agua e dos grandes centros de producção e de commercio; estudo especial dos Estados adjacentes ao Brazil; Viagens simuladas para differentes partes, em que os alumnos de viva voz e por escripto indiquem os accidentes physicos que podem encontrar e as curiosidades naturaes ou artisticas notaveis.</p> <p>Cosmographia. - Noções elementares das relações da terra com os astros; uso das espheras: problemas.</p>
5º Anno	-	-
6º Anno	-	-
7º Anno	Chorographia e Historia do Brazil	<p>Chorographia. - Limites; accidentes physicos; ethnographia⁵³; governo; administração judiciaria, militar e ecclesiastica; instituições; estatistica: synopse da Constituição politica e do Codigo Criminal: estudo de cada provincia sob os diversos pontos de vista administrativo, industrial e commercial: cidades principaes com promenores acerca de cada uma: comparação das provincias entre si: desenho pelos alumnos em cadernos e no quadro preto da parte do mappa que se fôr estudando.</p> <p>Historia. - Desde o descobrimento do paiz até o fim da guerra do Paraguay. Quadros synopticos e synchronicos organizados pelos alumnos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1881.

É importante observar a recriação da cadeira de “portuguez, noções de geographia, arithmetica pratica e nomenclatura geométrica” dentre as 18 existentes no decreto. Essa disciplina foi organizada de forma semelhante à de 1876 e 1877, ou seja, cada uma com uma ementa em separado e sem relação entre elas. E isso, embora houvesse uma cadeira específica

⁵³ Segundo Vlach (1988), a etnografia chegou a ser incorporada ao nome do IHGB.

para Geographia e Cosmographia e uma para a Chorographia e Historia do Brazil. Nesse sentido, podemos entender esse vai-e-vem como um processo de tentativas e erros na instituição curricular da disciplina. É provável que com a retirada dos elementos/noções de geographia do primeiro contato com a geographia no curso secundário, e a constatação que a disciplina era pouco ou nada oferecida durante o primário, foi necessário o retorno de um programa introdutório para a disciplina, os elementos/noções.

O Programa de 1882 do Colégio Pedro II segue o decreto de 1881, e a geografia no 1º ano foi denominada “Noções de Geographia”, possuindo pontos similares aos atribuídos anteriormente para elementos de geografia. Os 10 pontos do programa referiam-se à Terra e suas divisões; 1 ponto para cada continente, seus países e capitais; e os 3 últimos pontos sobre o Brasil, descrição física, divisão política e forma de governo, economia, e um “estudo especial do Município Neutro”. Há um novo livro indicado: o “Pequena Geographia” de Joaquim Maria de Lacerda.

Quadro 19 - Programa de Ensino para o ano de 1882 do Colégio de Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1882 do Colégio de Pedro II			
Anno	Disciplina	Pontos	Exemplos dos tópicos
1º Anno	Noções de Geographia	10	<ul style="list-style-type: none"> - Ponto 1: Noções geraes sobre a fôrma, dimensões e movimentos da terra. - Ponto 2: Divisão das terras e das aguas; oceanos. - Pontos 3 a 7: Países e suas capitães” da America, Europa, Asia Africa e Oceania. - Ponto 8: Breve descrição physica do Brazil. - Ponto 9: Divisão do Brazil em províncias. Noções sucintas sobre administração, agricultura, commercio, e indústria do Brazil. - Ponto 10: Estudo especial do Municipio Neutro. <p>Compendios: Pequena geografia por Joaquim Maria de Lacerda (provisoriamente).</p>
2º Anno	-	-	-
3º Anno	Geographia	-	<ul style="list-style-type: none"> - Noções geraes: Terra, sua superficie, seus movimentos, principaes círculos que n’ella se traçam para localizar as terras e determinar as zonas thermaes. - Divisão, mares, golfos, estreitos e ilhas das cinco grandes divisões das terras; seus acidentes physicos, lagos, rios, lagunas, limites, dimensões e posições. - Dar-se-ha mais desenvolvimento ao que disser respeito á America e principalmente á Meridional. <p>Livros: Geographia de P. de Abreu.</p>
4º Anno	Geographia e Cosmographia	-	<ul style="list-style-type: none"> - Noções gerais: População absoluta e relativa. Governo e suas principaes fôrmas. Confederação. Estados soberanos e meio-soberanos. Religião e suas divisões. Divisão dos povos segundo seu desenvolvimento moral e suas raças.

			- Posição, limites, superfície, população, governo, religião, divisão, aspecto e clima, produções, commercio e indústria, importância política e cidades principais dos principais países do globo. Cosmographia: Universo. Astros, sua divisão e aglomeração em grandes grupos ou nebulosas. Estrelas, planetas, cometas, estrelas cadentes, bolidos e aerolithos. Systemas de Ptolomeu e Copernico, Leis de Kepler. Atracção e repulsão. Rotação e revolução da terra. Circulos da esfera. Estações. Posição da Esphera e Dias. Lua e Eclipses. Livros: Geographia e Cosmographia de P. de Abreu. Atlas delamarche.
5º Anno	-	-	-
6º Anno	-	-	-
7º Anno	Historia e Chorographia do Brazil	68	- Historia do Brazil: 35 pontos em separado. - Chorographia do Brazil: 33 pontos. - Pontos de 1 a 12: mesmos pontos do programa de 1877. Incluído apenas o ponto 12 “Colonisação e cathechese”. - Pontos de 13 a 33: Províncias brasileiras e Município Neutro. Livros: Lições de Historia do Brazil, pelo Dr. Luiz de Queiroz Mattoso Maia. Lições de Chorographia do Brazil, pelo Dr. Joaquim Manoel de Macedo. Atlas do Imperio do Brazil por Candido Mendes de Almeida.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechiae Lorenz, 1998 (p. 94-109).

A Geographia do 3º anno corresponde à Geographia Physica do Decreto de 1881, assim como a Geographia Politica e a Cosmographia no 4º anno, cada uma com seus conteúdos separados. Os livros de Pedro José de Abreu continuaram sendo indicados para essas três divisões dos conteúdos geográficos. A Historia e a Chorographia do Brazil no 7º anno não sofreram alteração, permanecendo como o de 1877, foi incluído apenas um ponto na corografia, o ponto 12 “Colonisação e cathechese”. O que pode ser bem significativo para o momento às vésperas da abolição da escravatura, debates republicanos fervilhando, e proposições de ensino laico e imigração.

A divisão de conteúdos e áreas que marcaram a vulgata da geografia escolar nesse fim de século e de Império, ficou estruturada como: elementos/noções de Geographia – Geographia Physica – Geographia Politica – Cosmographia – Chorographia do Brazil. No próximo subcapítulo discutiremos a vulgata e seu percurso até esta construção.

6.7 O percurso de constituição da vulgata geográfica escolar 1837-1889

O período de 44 anos entre o Decreto de 1838 e o período de vigência do último Programa de Geographia do Império em 1882, foi o momento gênese e constituição da geografia enquanto disciplina escolar. A partir do aporte teórico da História das Disciplinas Escolares e da legislação educacional, os currículos e programas foram analisados cronologicamente em seu contexto social, permitindo identificar, acompanhar, e comparar alguns dos elementos dessa construção. Como ressaltamos diversas vezes, esse processo não é alheio aos discursos ideológicos e sociais e às discussões sobre o conhecimento geográfico em outros âmbitos.

Constatamos, portanto, que constituição e sistematização das disciplinas não é um processo linear, e pudemos perceber na legislação os momentos de rupturas e mudanças. Os elementos trazidos do processo de escolarização em seu contexto de institucionalização nos permitiram analisar sob outro ponto de vista algumas dessas mudanças ocorridas. Com base no aporte teórico da História das Disciplinas Escolares, destacamos os seguintes componentes da análise: a escolarização da sociedade, tendo como marco a institucionalização do curso secundário seriado; a construção dos primeiros currículos/programas específicos das disciplinas; a autoria de livros didáticos nacionais; os exames e provas regulamentadas; a formação de professores e a carreira docente; as instruções metodológicas e os exercícios propostos.

Em relação à análise dos currículos e programas da geografia escolar, destacamos: a institucionalização da disciplina em 1838; o lugar da geografia escolar nos programas e currículos; os conteúdos explícitos e a ordem ou forma de apresentação; a nomenclatura utilizada para a definição da disciplina; as instruções metodológicas; os exames; os exercícios; os discursos que influenciaram a constituição da disciplina; a relação da geografia escolar com outros âmbitos de produção de conhecimento geográfico; a relação com outras disciplinas.

O modelo de ensino adotado para o início da escolarização no país se inspirou no modelo francês, mantendo a particularidade da ênfase no ensino das humanidades, os estudos literários e retóricos. Na realidade, seria inesperado que fosse adotado algum modelo ou formato de ensino muito diferente do que era praticado no curso de humanidades. Tal modelo e formato não era descolado da sociedade que o produzira e que, embora ex-colônia de Portugal, tinha a França como modelo de civilização. Porém, este modelo não foi simplesmente transplantado, ele foi adaptado à materialidade e às necessidades do contexto brasileiro. Por isso, em um processo de escolarização tão desigual e incipiente, os avanços e retrocessos

constituíram características do período, como uma espécie de tentativa e erro, criando e aperfeiçoando mecanismos de implementação, se deparando com a realidade e novamente se adaptando ao que era possível e, ao mesmo tempo, projetando um futuro.

Neste contexto é que se insere a criação do Colégio Pedro II. A menção ao Colégio comumente é tida como sinônimo do curso secundário. E embora tenha sido criado como estratégia de centralização, várias pesquisas tem demonstrado a parcialidade desse argumento. Contudo, nestas mesmas pesquisas, a referência à influência do modelo do Colégio Pedro II é presente. Deste modo, podemos atribuir uma finalidade institucional e ao mesmo tempo didática à criação do Colégio Pedro II: a organização do ensino secundário seriado.

É habitual encontrarmos na literatura da História do Educação sobre o período a ênfase na finalidade propedêutica do curso secundário. Afinal, essa finalidade se relaciona em sentido lato com uma das finalidades gerais da educação, que seria a formação das elites. Por isso, não desconsideramos o peso que a finalidade propedêutica acabou por impor ao processo de escolarização, tanto internamente às disciplinas, extremamente reguladas pelos exames, quanto ao processo de escolarização em si, já que permitia a não frequência seriada ao curso secundário, com base em realização de exames para as disciplinas.

No entanto, a finalidade do ensino secundário não é exclusivamente propedêutica, especialmente no Colégio Pedro II. O pesquisador Cunha Jr. (2008) acrescenta que “os conhecimentos contemplados nos planos de estudos do Colégio compuseram um conjunto bem mais abrangente do que aquele exigido nos exames preparatórios” (Cunha Jr., 2008, p. 103). Tal fato, evidenciado pelos programas das disciplinas, indicaria uma finalidade de formação e recrutamento da elite dirigente. Formação clássica e humanista, com o devido refinamento retórico e literário como era o padrão de distinção da época. Um modelo que visava uma formação integral dentro de uma cultura geral.

Contudo, Haidar (2008) salienta que a formação integral não seria reproduzida pelos colégios particulares e cursos preparatórios, cujas aulas em muitos casos ainda eram avulsas, e nem sempre havia o interesse em cursos pagos para além das disciplinas exigidas nos exames. O que nos leva a cogitar que se instituiu um modelo a ser alcançado para a formação da elite, e a criação de uma elite da elite, um grupo ainda mais seletivo e próximo à corte, e talvez também um grupo que viria a ser mais influente e ativo nas dinâmicas políticas nacionais e regionais. Os alunos, bacharéis ou não, formados ou aprovados pelo Colégio Pedro II, participavam uma rede de relações e apadrinhamentos em funções públicas e burocráticas que se estendia pelo

território⁵⁴, além da distinção e reconhecimento social garantido aos bacharéis do Colégio nas províncias (Cunha Jr., 2008; Corrêa, 2022). Este também foi o caso da equiparação, pois a realidade dos colégios e liceus provinciais estava bem distante da realidade da corte. A pesquisa de Mizael Oliveira (2011) demonstrou a dificuldade de manter o liceu aberto e em funcionamento no Espírito Santo durante décadas, ou mesmo em uma província como São Paulo, como apontou Daniel Gomes (2016).

Outro ponto importante é o papel da instrução moral e religiosa, presente durante todo o Império. A formação integral pretendida, além das letras e da eloquência, era dedicada a transmitir valores morais e valores cristãos. Nos artigos dos estatutos do Colégio Pedro II referentes ao professorado havia, desde o Decreto de 1838, a presença de um Capelão, responsável pela instrução religiosa dos alunos, cultos e eventos no Colégio. O ensino religioso enquanto prática disciplinar, teve representação nas disciplinas Doutrina Cristã e História Sagrada. Mas a moral religiosa permeava todas as disciplinas do currículo, e em algumas delas de forma mais explícita, como na História, na Geografia Antiga ou na *Philosophia e Retorica*. E junto aos conteúdos e discursos religiosos, foi estabelecida uma pedagogia, derivada das práticas jesuíticas coloniais e da catequese. E é justamente essa relação entre os conhecimentos disciplinares e a pedagogia que constitui as disciplinas escolares e as conforma. O aspecto descritivo e mnemônico da geografia escolar relaciona-se desta forma com seu contexto, sendo este um dos elementos que a constituiu.

Os conteúdos da geografia escolar no período cumpriam sua finalidade específica de dar visibilidade e materialidade ao território brasileiro e assim, ao mesmo tempo, cumprir seu papel no treinamento da elite e na construção do Estado, em primeiro lugar, e de forma incipiente, da nação. Antes mesmo da criação da disciplina *Chorographia do Brazil*, a legislação já direcionava o interesse para que o Brasil fosse contemplado nos programas e passou a estimular a produção de livros didáticos nacionais. Pretendeu-se naquele momento, utilizar do território como narrativa para a construção de uma identidade nacional, e ainda corroborar com o discurso de uma geografia oficial sobre manutenção das fronteiras e da unidade territorial. Era necessário difundir e disseminar o conhecimento sobre o território, especialmente entre a elite política, em parte formada pelo ensino secundário. Neste sentido, observamos na legislação e nos programas, que a geografia contribuiu tanto para a formação de uma cultura geral, quanto para a constituição de uma burocracia estatal e da formação da nacionalidade brasileira.

⁵⁴ Em concordância com a tese de José Murilo de Carvalho (2007) sobre a circularidade da elite imperial, tanto entre cargos quanto no território e entre as províncias.

Interessante ainda, foi observar a incorporação de noções de geografia e história do Brasil no ensino primário e no programa para formação de professores nas Escolas Normais. Consideramos que se trata de uma das fases geracionais do processo de aculturação das disciplinas escolares mencionadas por Chervel (1990). Para as primeiras gerações de estudantes, os conteúdos escolares muitas vezes estão sendo introduzidos socialmente e ampliados pela escolarização. Após algumas décadas de aceitação a disciplina passaria por um novo processo de conformação, adequando-se às demandas sociais e principalmente a outro contexto geracional, o de “pré-aculturação”, ou de certa forma de vulgarização e disseminação daquele conhecimento na sociedade. Este seria um dos momentos em que podem ocorrer mudanças nas disciplinas que justifiquem sua permanência.

Chervel (1990) usa como exemplo o ensino dos pesos e medidas universais como uma disciplina escolar na França. À medida que foram incorporados ao cotidiano das famílias, não foi mais necessária uma disciplina exclusivamente para ensiná-los. A disciplina foi incorporada como conteúdo de outra. No caso da geografia, ao contrário dos pesos e medidas foi sendo cada vez mais incorporada aos currículos, haja visto a inserção dos elementos/noções de geografia para o ensino primário ainda na Reforma de 1854, e desta forma, nos exames de admissão do ensino secundário. A presença da geografia na legislação sobre o ensino primário oscilou desde então, tendendo a não permanecer, em mais um movimento de experimentação caracterizado como tentativa e erro. De toda forma, entendemos essas tentativas como indicativos de uma maior assimilação social dos conhecimentos geográficos e também de sua importância crescente neste contexto. Este seria o duplo processo de influência sociedade-escola/escola-sociedade:

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que sempre foi considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de décadas ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 200).

No caso da geografia escolar podemos constatar os conteúdos explícitos expostos didaticamente sob a forma de extensas listagens às quais se exigia a memorização. O aspecto

descritivo e mnemônico da geografia escolar, que foi um de seus traços mais criticado, tinha sua razão de ser. E a geografia enquanto inventário ou catálogo do mundo, cumpria sua finalidade nas condições materiais existentes, o conhecimento do território e o mapeamento de seus recursos pela elite. Ao descrever um percurso similar, a disciplina de Retórica, Chervel (1990, p. 203) comenta:

[...] Nada na ciência moderna impede de pensar que, em tal época da história (século XVIII, primeira metade do século XIX), as elites formadas nos melhores cursos de humanidades não tivessem podido, [...], encontrar um autentico proveito intelectual na prática da composição estreitamente ligada ao conhecimento dos princípios da retórica. Pode-se, e até mesmo, sem dúvida, deve-se, atualmente, recolocar em discussão as finalidades específicas dessa disciplina tradicional, e considerar que ela é não somente inaplicável, mas igualmente pouco adaptada ao nosso tempo. Dever-se-á então admitir que a disciplina mudou porque sua finalidade mudou, e não porque a humanidade do fim do século XX chegou enfim ao reino da ciência, à desaparecimento das “ideologias”, e à transparência das coisas.

Neste sentido, tentamos evitar o anacronismo nas análises buscando entender as finalidades, objetivos e demandas que eram impostos à geografia escolar no Império. Não teriam os estudantes do período “tirado autêntico proveito” do conhecimento geográfico escolar? É preciso reforçar que a descrição, a memorização e a repetição eram uma metodologia pedagógica característica do período, não exclusiva à geografia escolar. A oralidade era talvez a principal forma de comunicação da grande maioria da população, e a oratória, a distinção reservada à elite. O acesso a materiais, impressos, livros e mapas nos quais tivesse contato com conhecimentos geográficos, especialmente por crianças e jovens, possivelmente era escasso, mesmo para os filhos da elite, e praticamente inexistente para boa parte da população. Não haveria um encanto nesse descortinar do mundo? Essas reflexões pretendem apenas deslocar um pouco os sentidos atribuídos. O que não significa ingenuidade ou silenciamento dos sentidos utilitaristas da inventariação e mapeamento dos recursos.

Desta forma, quando as demandas sociais e os contextos mudam, as finalidades do ensino passam por um período de questionamento e revisão dos modelos adotados, readequação e projeções. O curso de humanidades, com influências da pedagogia jesuítica, começou a ser questionado em meados do século XIX. O grande conflito cultural e educacional, que durou quase um século, correspondeu às disputas entre os estudos literários e os estudos científicos:

A polêmica entre os defensores da cultura literária e da cultura científica expressava, por conseguinte, as profundas transformações socioculturais em curso. No âmbito da educação, enquanto a cultura literária espelhava, a seu

modo, os vínculos com uma longa tradição instituída, ou seja, a formação desinteressada de uma elite, a cultura científica apresentava-se como o vetor das mudanças e da modernidade. A ciência era concebida como conhecimento útil capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações no mundo do trabalho (Souza, 2008, p. 96).

Uma mudança desse tipo dependia, além das questões políticas que redirecionariam as finalidades do ensino no país, de uma formação de professores estruturada, diferentemente do modelo aluno-mestre de formação na prática e reprodução das tradições instituído pela reforma de 1854. Juntamente com o desenvolvimento científico ainda em expansão, esses podem ser alguns dos fatores para que o ensino de geografia tenha se mantido aparentemente inalterado. Porém, ao olharmos mais atentamente este longo período, podemos perceber mudanças que lentamente foram tomando vulto e permitindo a chegada das inovações pedagógicas e científicas em fins do século XIX. Os programas curriculares foram submetidos a alterações qualitativas, renomeações e reordenações, que foram aos poucos indicando que as transformações ocorreram durante o Império corroboraram com a consolidação da geografia enquanto disciplina escolar.

No período imperial identificamos a existência de dois momentos em que uma intensificação do debate sobre a formação no ensino secundário gerou uma maior quantidade de decretos e reformulações seguidas. O primeiro deles é o período referente à Reforma de 1854, com decretos nos anos de 1851, 1854, 1856 e 1857; e programas em 1856 e 1858. E o segundo, ao final da década de 1870 com decretos nos anos de 1870, 1876, 1878, 1879 e 1881; e programas em 1870, 1877, 1878 e 1882.

A partir dos elementos internos e externos relacionados acima, investigamos constituição da geografia enquanto disciplina escolar nesse período. E para reconstituir seu percurso histórico, estes elementos foram relacionados à construção de sua vulgata, fenômeno que sintetiza a partir dos conteúdos, conceitos, exercícios, exames e materiais escolares o que foi considerado socialmente legítimo e é reconhecido sob a terminologia de geografia no período. Por se tratar de seu período de gênese, foi possível constatar a movimentação em torno dessa construção. E devido à complexidade envolvida, relacionada a processos internos e externos, construímos um quadro no qual podemos visualizar o percurso da geografia escolar no Império a partir da nomenclatura para a disciplina utilizada na legislação e nos programas:

Figura 6 – O percurso de constituição da vulgata geográfica escolar 1837-1882

1837	1838	1841	1850	1856	1858	1862	1877	1878	1882
			Physica						
P.E. Geo	Geographia	Geographia Descriptiva	Geographia/ Generalidades/ Geographia dos Continentes			Geographia	Geographia	Geographia/ Elementos de Geographia	Geographia/ Noções de Geographia
			Politica						
			Geographia Antiga	Geographia e Historia Antiga, da Idade Média e Moderna					
				Historia Patria	Historia e	Historia e	Historia do Brazil	Historia do Brazil	Historia do Brazil
					Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil
		Geographia Mathematica	Cosmographia e			Cosmographia	Cosmographia	Cosmographia	Cosmographia
		Chronologia	Chronologia						
1837	1838	1841	1850	1856	1858	1862	1877	1878	1882

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A nomenclatura utilizada para as disciplinas da geografia sintetizou seu processo de sistematização e sua vulgata: iniciando como princípios elementares geografia (1837) e Geographia (1838); em seguida, tendo como base as matrizes clássicas da geografia, a divisão entre Geographia Descriptiva (1841) e Geographia Mathematica (1841 - denominada Cosmographia de 1850 até 1929); as primeiras divisões entre a parte física e a parte política (1850) e a coexistência com resquícios do ensino implícito na Geographia Antiga (1850-1856); a ausência da Geographia em 1856; a criação da disciplina Chorographia do Brazil, inicialmente sem autonomia disciplinar e ofertada em conjunto com a Historia do Brazil (1858 e 1862) e a sua separação da Historia e delimitação de conteúdos próprios (1877 a 1929); a separação entre Geographia Physica e Geographia Politica e Econômica (1892 a 1929); a existência de grupos de conteúdos gerais sobre a geografia, nomeados como Geografia Elementar (1870), Elementos de Geografia (1877) e Noções de Geografia (1881).

Os conteúdos explícitos constituem a parte central de uma vulgata. A nomenclatura da disciplina ou mesmo o caráter sintético de seus programas, por vezes podem passar a

impressão de estabilidade. Vejamos algumas das considerações elaboradas após a leitura e análise dos documentos, levando em conta essas prerrogativas.

É comum vermos na literatura, comentários sobre a junção/separação entre a história e a geografia escolares e, de certa forma, partimos com essa afirmação. Porém, quando nos deparamos com a legislação e os programas foi necessário que investigássemos pois não aparecia como tal, nem nos livros didáticos. No Decreto de 1838 as aulas de geografia e história são apresentadas separadamente, Historia do 1º ao 6º anno e Geographia do 6º ao 8º anno. Neste regulamento ainda não havia sido instituídas as cadeiras⁵⁵, ou seja, os agrupamentos de disciplinas por afinidade e por questões carreira docente e de administração escolar. No Decreto de 1841, a nomenclatura Geographia Descriptiva e Geographia Mathematica e Chronologia deixa a questão ainda mais complexa: ainda não vemos a relação com a história, ao contrário, a relação é feita com as matrizes clássicas da própria geografia (Estrabão e Ptolomeu). A única observação sobre o ensino que consta no documento é a designação da disciplina Geographia Mathematica e Chronologia ao professor de Mathematicas (Brasil, 1841, Art. 3º).

É a partir de 1850 que podemos observar uma aproximação entre essas disciplinas nos conteúdos da Geographia Antiga (1850) e Geographia e História Antiga e da Idade Média (1856). No Decreto da Reforma de 1854, consta a instituição de 2 cadeiras de geografia e história: “[...] 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna⁵⁶, com especialidade a historia e geographia nacional” (Brasil, 1854, Art. 79). Em 1856 é instituída a disciplina de História Patria que a partir de 1858 faria par com a Chorographia do Brazil até o final do Império. Os conteúdos da Historia Patria e da Historia do Brazil permaneceram idênticos durante o Império. A partir de 1877, os conteúdos de Chorographia do Brazil ganharam autonomia, feições e características próprias que os diferenciam totalmente dos de Historia do Brazil e a incluiu de fato como um ramo/metodologia da geografia. A presença da geografia na Historia Pátria e na Historia do Brazil se deu apenas na indicação do Compêndio de Geographia de P. Pompeo.

Considerando os conteúdos dos programas das disciplinas acima mencionadas, podemos afirmar que no ano de 1856 a geografia escolar esteve ausente, aparecendo apenas na nomenclatura de duas disciplinas: Geographia e História Antiga e Geographia e História da Idade Média. Os conteúdos dessas disciplinas continuaram os mesmos nos programas seguintes após a retirada da “Geographia” de sua nomenclatura, e exatamente por isso, arriscamos esta afirmação. Em 1858 a Geographia retorna ao currículo, porém sem um programa de fato, apenas

⁵⁵ As cadeiras foram instituídas na Reforma de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz em 1854 (Brasil, 1854, Art. 79).

⁵⁶ Antiga, Média e Moderna referem-se exclusivamente à periodização histórica.

a indicação do tema (geografia elementar e dos continentes) e dos materiais (mappa cosmográfico, mappa mundi).

Esse “desaparecimento” da geografia na legislação e nos programas levantou diversas interrogações sobre o que poderia ter ocorrido. E, embora investigar detalhadamente este fato, não seja objetivo dessa pesquisa, encontramos algumas pistas que podem levar a elucidar essa passagem. Em listagem dos professores do Colégio Pedro II durante o Império (Corrêa, 2022, p. 403), pudemos observar que as disciplinas relacionadas a geografia e história antiga e da idade média somente existiram no período de 1849 a 1857, e estavam relacionadas a um grupo de professores: Joaquim Manoel de Macedo, (Frei) Camillo de Mointerrate e João Antônio Gonçalves da Silva. De 1857 a 1891 foi Pedro José de Abreu quem assumiu as disciplinas de geografia, sendo o primeiro catedrático exclusivo da Geographia em 1858. E assim, a Geographia retornou ao Programa de 1858. Possivelmente o professor Pedro de Abreu exerceu alguma influência nas transformações pelas quais passou a disciplina e seus conteúdos até o final do Império. Tanto que, no programa de 1862 são indicadas as Postillas do Professor, que provavelmente foram a base de seus livros “Elementos de Geographia Moderna” e “Elementos de Cosmographia” indicados nos programas 1870⁵⁷, 1877, 1878 e 1882.

Neste episódio, fica evidente a relação entre os elementos centrais da constituição das disciplinas escolares: os programas, os professores e os livros didáticos. A presença e a saída de determinados grupos e/ou pessoas influenciou diretamente a elaboração não só do Programa do Colégio, mas também da legislação anterior ao programa (Brasil, 1854, Art. 79), o que nos leva a validar a importância dos professores do Colégio Pedro II na elaboração de um modelo para o ensino secundário no país. A única vez em que a geografia aparece conjuntamente com a história é neste momento que coincide a presença de grupo determinado de professores. Passou quase uma década neste contexto curricular até que Pedro José de Abreu assumiu a cadeira, então a geografia foi retomada enquanto disciplina nos currículos e com importantes alterações em seu programa.

Aliás, o caso de Justiniano José da Rocha, primeiro professor de Geographia do Colégio Pedro II também é interessante. Justiniano Rocha recebeu o convite para lecionar no Colégio Pedro II diretamente de Bernardo Pereira de Vasconcellos, então Ministro do Império e fundador do colégio. O Ministro também lhe solicitou a elaboração de um compêndio para as aulas de geografia, que segundo Justiano, ele o teria elaborado em 20 dias. O manuscrito foi então aceito e impresso pelo governo. Após sua publicação, o Compêndio de Geographia

⁵⁷ Segundo inferência de Corrêa (2015), já que o livro teria edições publicadas de 1867 a 1890 e o Programa de 1870 não foi encontrado.

Elementar foi alvo de um intenso debate e controvérsias na sociedade e nos periódicos da época, sendo até mesmo chamado jocosamente de Doutrinas do Dr. Justiniano José da Rocha, devido à quantidade de erros contidos e à veemência com que Justiniano defendia o compêndio (Corrêa, 2022).

A *Cosmographia*, parte da geografia matemática, esteve presente na legislação e nos programas desde 1841. Este ramo da geografia escolar, aparentou ser o mais estável durante o período, principalmente pela natureza do tipo de conhecimento ensinado: os planetas, astros, o universo, sistemas astronômicos (Ptolomeu, Copérnico, Kepler), movimentos da Terra, dia e noite, elementos de localização como as latitudes e longitudes e climas da Terra. No Programa de 1850 percebemos em meio ao núcleo de seus conteúdos que a *Chronologia* trouxe para o conjunto dos conteúdos um viés religioso, tanto de caráter moral, quanto prático, no cômputo do calendário eclesiástico. Tratava-se ainda do período inicial da disciplina, e por isso foi possível perceber com essa junção, os resquícios das práticas de ensino, conteúdos e discursos do curso de humanidades. Entre os anos de 1856 e 1861, a cosmografia não foi oferecida como disciplina nem teve seus conteúdos realocados, ficou ausente da mesma forma que a geografia. Ao retornar em 1862, permaneceu até o fim do Império. A partir de 1877, percebemos uma mudança sutil, com a inclusão gradativa de pontos sobre a astronomia moderna.

Como afirmamos no subcapítulo 6.3, a base para a constituição da vulgata geográfica escolar foram as matrizes clássicas do pensamento geográfico: a Geografia Descritiva de Estrabão e a Geografia Matemática de Ptolomeu. Isso significou num primeiro momento a reprodução literal dessa divisão no currículo em 1841 e também o fundamento para a elaboração do Programa de Exames de 1850. Em sentido amplo, essa divisão perdurou na legislação e nos programas até 1929. Como assinalamos acima, a Cosmografia no período imperial possuiu uma estabilidade considerável em sua vulgata. Já a Geografia Descritiva passou por importantes alterações, às quais nos dedicaremos a seguir.

No Programa de Exames de 1850 tinha o que se convencionou chamar de Geografia dos Continentes. Em cada um dos anos em que era ofertada a geografia, os estudos eram divididos pelos continentes. Nesse sentido, a própria ideia de progressão curricular ficaria relativamente comprometida. O aspecto descritivo dos conteúdos era visível inclusive na forma como eram apresentados, o formato de lista de continentes/países com a repetição das características descritas para cada um deles ou a palavra “idem”. O subtítulo de Generalidades dado à *Geographia* do 2º ano nos demonstra a partir do conteúdo que o segue o que era considerado geral, comum, os princípios para a geografia: “limites, mares, golfos, estreitos, ilhas e penínsulas, cabos e isthmos, lagos, serras e vulcões, rios principais”. Interessante

observar que a maioria dos aspectos físicos apresentados tem referência ao mar, possivelmente devido à centralidade dos oceanos e mares para a circulação no período e a importância em se descrever os acidentes geográficos a ele relacionados. Em alguns anos, quando era aprofundado o estudo de cada continente, poderia aparecer um ponto sobre o esboço histórico ou sobre suas principais cidades, população e religião, como ocorreu nos anos dedicados à Europa e à África, numa aparente contraposição por contraste em que os valores da “civilização” se sobrepujam à “barbárie”. A vulgata da Geografia dos Continentes é emblemática, pois ilustra perfeitamente as críticas sobre o excesso de descrição, toponímias e a metodologia didática a ele associado: a memorização. Neste mesmo programa esse formato foi repetido para cada uma das províncias do Brasil.

Como destacamos anteriormente, o período da década de 1850 foi de intensas transformações no cenário educacional com a Reforma de 1854 e o “desaparecimento” da geografia dos currículos, quase como um retorno ao ensino implícito e não-disciplinar no curso de humanidades. Ao retornar para os programas em 1858, a geografia manteve a vulgata da Geografia dos Continentes. Porém, dois fatos chamam a atenção nesse ano: a nomeação de Pedro José de Abreu como o primeiro catedrático exclusivamente das disciplinas da cadeira de geografia; e a forma como foi (ou não) apresentado o programa, apenas 1 ou 2 linhas, sem pontos ou lições, e com a indicação apenas de atlas e mapas.

Nos programas seguintes, foi possível acompanhar a transformação da vulgata geográfica. No Programa de 1862, uma sutil, porém importante alteração pôde ser verificada. No 1º ano, o ponto 1 trata da definição de Geographia seguida de uma explanação da Terra, superfície, movimentos, meridianos e zonas da Terra. O ponto seguinte explica sobre a divisão da superfície em terras e águas e a definição de continentes e oceanos. O 3º ponto traz a cartografia de forma explícita e o 4º sobre orientação e pontos cardeais, mas também as definições de região, país, nação e capital (cidade). Do 5º ao 9º ponto segue a vulgata da Geografia dos continentes: divisão, mares, golfos e estreitos da Europa, Ásia, África, América e Oceania. No 2º ano, apresenta uma maior variedade de acidentes geográficos e suas definições em 5 pontos, sendo os 5 restantes dedicados à Geografia dos Continentes: ilhas, penínsulas, istmos, cabos, montanhas, vulcões, planícies, vales, estepes, desertos, rios, lagos, lagunas e vertentes de cada um dos continentes. E assim segue em parte do 4º ano. A indicação bibliográfica foram as Postillas do Professor.

Quinze anos depois, o Programa de 1877 sintetizou e acrescentou novos componentes na ementa da disciplina Elementos de Geographia, do 1º ano: “Noções de Geographia Geral, limitando-se às grandes divisões das terras e das águas, e principaes paizes com as respectivas

capitales, estudadas sobre o mappa, uma vez por semana” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 69). Os pontos seguem a estrutura da Geografia dos Continentes: “Países da América e suas capitales” e ao final o ponto “Divisão do Brasil em províncias e capitales respectivas”. No 2º ano: “descrição physica e politica dos principaes paizes do globo, mais desenvolvimento dos da America” e sugeria a organização de mapas pelos alunos (Vechia; Lorenz, 1998, p. 71). Os pontos então enumeravam uma lista de países, começando pelo Brasil, seguido de pontos para países da América (Sul, Central e Norte), da Europa, da Ásia, da África e da Oceania. O Compêndio indicado passou a ser Elementos de Geographia Moderna de Pedro José de Abreu.

No ano seguinte, 1878, apesar do curto período de tempo, um ano, novas alterações foram apresentadas, nos levando a inferir que o programa de 1877 era possivelmente mais próximo do Programa de 1870, este último não encontrado. Partindo desse pressuposto, o Programa de 1878 apresentou na nomenclatura da disciplina a divisão da Geographia em Parte Physica no 1º ano e Parte Politica no 2º ano, sendo a Parte Physica seguida dos pontos para cada continente e a Parte Politica seguida por pontos para os países.

O último programa do Império, o de 1882, trouxe novamente a disciplina introdutória, agora denominada Noções de Geographia com os mesmos conteúdos da Elementos de Geographia do Programa de 1877. A diferença foi um acréscimo de pontos dedicados ao Brasil contendo a descrição física, nos moldes já realizados, e a descrição política das províncias com “noções succintas sobre administração, agricultura, commercio e industria” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 96) e a inclusão de um ponto sobre o Município Neutro. O interessante neste último ponto é a introdução de algo além do conteúdo: o “Estudo Especial”. Os programas do 3º e do 4º ano possuem os mesmos conteúdos e a divisão entre parte física e parte política do Programa de 1878, contudo estão apresentados em formato de texto, sem a listagem dos continentes/países, e sem a menção direta à divisão entre as partes física e política.

Neste sentido, percebemos indicativos da aproximação com a Chorographia do Brazil. O Brasil consta nos programas como conteúdo da Geographia, desde o Programa de Exames de 1850. A Chorographia e Historia do Brazil iniciada no contexto de 1858, pouco ou nada tinha da metodologia corográfica, era basicamente o programa de Historia do Brazil. Instituída no Decreto de 1857, a Historia e Chorographia do Brazil ficou a cargo de um único professor, assim como a Geographia e a Cosmographia eram atribuídas a 1 professor. Esta definição normativa possivelmente influenciou o rumo tomado nos primeiros dois programas de corografia, o de 1858 e o de 1862, que foi baseado no mesmo decreto.

Embora a cadeira permanecesse de história e corografia, o Decreto de 1876 trouxe uma ementa diferenciada para cada uma das duas disciplinas sendo a de corografia a “physiographia;

divisão administrativa, ecclesiastica e judiciaria; instituições, estatística, synopse da Constituição política do Imperio” e a de história “desde seu descobrimento até á Independencia; quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alumnos” (Brasil, 1876). Desta forma, no Programa de 1877, a Chorographia do Brazil possuía 29 pontos específicos de acordo com a ementa do Decreto de 1876. Os pontos eram similares aos pontos e conteúdos da geografia geral, tanto física quanto política e incluíam a descrição de cada província. Este Programa permaneceu até o fim do Império.

Neste sentido, podemos supor que os dois primeiros programas da Chorographia e Historia do Brazil foram elaborados pelo professor catedrático da cadeira de historia e corografia, que possivelmente possuía uma tendência ou ‘formação’ que privilegiavam a historia. Mas é importante ressaltar também, que nos Programas de 1858 e de 1862 os livros indicados eram o Historia do Brasil de Abreo Lima e o Compendio de Geographia de P. Pompeo. No Programa de 1877 é indicado o Atlas do Imperio do Brazil por Candido Mendes de Almeida e compêndio de Corographia do Brazil que viesse a ser aprovado pelo Governo. Nos Programa de 1878 é incluído o livro aprovado, o Noções de Chorographia do Brazil de Joaquim Manoel de Macedo. As duas indicações permanecem até o Programa de 1882.

O caso da Chorographia do Brazil durante o Império nos leva a retomar o argumento sobre os elementos centrais da constituição das disciplinas: os programas, os professores e os livros didáticos, não necessariamente nessa ordem, e todos regulados pela legislação. Modificações na dinâmica entre eles e catalisaram alguns processos, como foi possível constatar. Muito provavelmente devido a atribuição da cadeira em comum a um professor de historia, a corografia permaneceu sem conteúdos próprios. Quando adquire sua autonomia e especificidade, imediatamente é mandado aprovar (ou até mesmo elaborar, como vimos em outros casos) um livro de ‘corografia escolar’. No ano seguinte, tal livro já se encontra indicado. E o mais interessante é que desde que se estabeleceu sua autonomia enquanto disciplina, a vulgata instaurada permaneceu até o fim do Império, com a inclusão de apenas um ponto. As possíveis razões da estabilidade de uma vulgata em tão pouco tempo talvez seja a existência e circulação prévia desse ramo/metodologia de conhecimento. Lembrando que primeiro livro sobre o Brasil, publicado no Brasil, é justamente uma Corografia.

O recorte do período de constituição dessa vulgata coincide com o fim do Império. Na realidade, não se trata de uma coincidência, pois como resalta Chervel (1990), a mudança das finalidades impostas à escolarização e às disciplinas são, em geral, as principais responsáveis pelas transformações nas mesmas. A geografia escolar estava em plena construção e no último programa do Império apontamos que a vulgata geográfica escolar teria se estruturado da

seguinte forma: Elementos/Noções de Geographia/Geral – Geographia Physica – Geographia Politica – Chorographia do Brazil - Cosmographia.

Em relação ao último programa, verificamos as vulgatas consolidadas da Cosmographia e da Chorographia. Quanto à vulgata da Geographia, destacamos alguns aspectos encontrados no último programa. Primeiramente, é possível verificar que a Geografia dos Continentes permanece estruturando o currículo, porém entendemos que forma ressignificada. Consideramos que esta permanência ocorreu principalmente na forma de organização dos conteúdos pelos continentes/países em lista. A questão é que percebemos uma alteração qualitativa em seu significado e metodologia. Embora a mudança das práticas seja um processo gradual, que depende de diversos elementos e os resquícios de antigas práticas permaneçam, principalmente se considerarmos as condições materiais desse momento, os elementos explicativos e relacionais começaram a ser empregados como metodologia. A introdução das definições gerais da geografia, ou seja, a introdução de um elemento explicativo e ao mesmo tempo abstrato, um princípio de categorização e conceituação na disciplina Elementos/Noções de Geographia/Geral é um dos indicativos dessa mudança qualitativa.

Outro indicativo, mais consolidado, é a divisão clara entre a Geographia Physica e a Geographia Politica, sendo inclusive ofertadas em anos diferentes. A delimitação desses campos temáticos é mais do que uma separação entre conteúdos afins, mas a base para a construção de um *corpus* específico. A separação, neste momento, levou à delimitação do objeto e à construção de categorias e conceitos que se adequassem a ele, por isso a diferenciação entre eles foi um processo importante.

Mas ainda falta entendermos o papel da Chorographia na constituição da vulgata geográfica escolar. Quanto às suas finalidades, nos parece claro a relação com a formação das elites, do território e da nação, como já explorado no texto. E embora o método corográfico não seja uma novidade sequer no Império, já que o termo corografia teria sido introduzido por Ptolomeu e disseminado por Bernhardus Varenius no século XVII e desde então já era relacionado à geografia, sendo a geografia o estudo da Terra e a corografia de suas partes. Essa distinção foi denominada por Varenius de geral e especial (Leal, 2010).

A vulgata estabelecida para a Chorographia do Brazil, manteve-se estável desde sua introdução no currículo, e esse fato remete à questão colocada entre a diferenciação do geral e do particular também no nível metodológico. Se para a geografia foi necessária uma separação entre sua parte física e parte política para que se pudesse construir um *corpus* teórico e metodológico, a corografia, também herdeira da descrição, já chegava pronta à escola. Sua característica descritiva foi realçada e utilizada em benefício da nação: a descrição do território

brasileiro deveria passar não só por seus aspectos astronômicos, físicos e políticos, mas também culturais, religiosos e econômicos. Neste sentido, entendemos que a corografia abriria caminho para as próximas transformações.

O uso de materiais escolares como o globo terrestre e os mapas, aparece na legislação desde 1838. O que percebemos foi uma evolução qualitativa para prática de demonstrações ou explicações sobre o globo ou sobre mapas, cada vez mais se aproximando dos estudantes e não mais como mera exposição. A cosmografia e a cartografia foram as temáticas centrais dos exercícios propostos nas práticas de geografia, juntamente com as demonstrações e experiências da geografia física.

Outro ponto importante é a ordem e quantidade das disciplinas e a carga horária. Ambas variaram bastante durante o período, mais uma vez, demonstrando um fator de experimentação e/ou como resultado de observações ou mesmo de disputas. Mesmo a quantidade de anos variou de 8 a 6 anos de duração. O número de disciplinas durante um ano do curso foi em média 15, sem contar as disciplinas associadas à matemática e à história natural. A quantidade de disciplinas variava entre 5 a 10 por ano. E a carga horária também variou, chegando a mais de 30 horas semanais.

Esta questão analisada no campo de estudos da geografia escolar, verificamos ser importante a sua constância, tanto no geral, como uma disciplina do currículo, quanto em sua distribuição nos anos. Esta última foi o que de fato variou mais. Colocada no início ou no final do curso, em uma maior quantidade de anos e carga horária semanal menor, ou em uma menor quantidade de anos e uma maior carga horária semanal. No caso da geographia, a carga horária semanal variou pouco, ficando a maior parte do período com a carga horária entre 10 e 12 horas aula por semana, independentemente do número de anos em que era ofertada.

A estabilidade na carga horária atribuída semanalmente à geografia denota que essa quantidade de tempo era o intermediário entre o ideal e o possível no planejamento para a execução do programa e dos objetivos da disciplina. Ao mesmo tempo, denota, em um sentido bem amplo, uma estabilidade de seus conteúdos e sua vulgata, um certo núcleo duro da disciplina já que havia uma certa medida temporal para o ensino da geografia. Grande parte da experimentação então se tratava da reorganização curricular, e isso envolvia diretamente as outras disciplinas e o processo de escolarização. No âmbito interno à disciplina, essas reorganizações curriculares geravam questões/problemas pedagógicos de adaptação à faixa etária e ao tempo disponível.

7 OS DEBATES PEDAGÓGICOS E A TRANSIÇÃO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA

Nas últimas décadas do século XIX a sociedade brasileira se deparou com diversas transformações políticas, econômicas e sociais que agitavam as relações sociais não só aqui, mas em diversos países. A Proclamação da República em 1889 foi a culminância desses processos históricos aqui no Brasil. Foi a partir desse evento que se tornou mais possível concretizar, ou intentar, a mudança de valores e perspectivas sociais pretendidas nas últimas décadas. Assim, uma das características marcantes do período da Primeira República é o intenso debate sobre a construção da nação e o conflito entre diversos projetos de Estado e de Nação para o Brasil. A partir desse marco, ficou patente a necessidade de se construir o Estado republicano e os cidadãos republicanos.

Nesse sentido, dentro da agitação característica em uma mudança de regime, nas primeiras décadas da República o debate sobre a educação nacional tomou vulto, relacionando diretamente o processo de escolarização com a formação da nação e da cidadania republicana. Em um primeiro momento a oposição ao antigo regime dá a tônica do processo de construção da nação, orientado ainda pelos ideais de civilização e modernidade. Instituir o povo brasileiro passava por discussões de língua, raça, história e território (especialmente em sua unidade, mas também em suas regionalidades).

Dessa forma, a discussão sobre a ampliação e modernização do sistema educacional, principalmente em seu nível primário, se tornou uma urgência nacional. A importância desse nível e a ampliação de seu acesso ficam evidentes na legislação e na literatura sobre o período. A partir da década de 1890, várias reformas educacionais foram intentadas, algumas com poucos anos de diferença, demonstrando que tal debate ainda estava em processo de constituição.

As novas ideias pedagógicas e o positivismo também influenciaram a reorganização da escolarização, com diversas as reformas educacionais em embate com o sistema construído durante o Império, de base humanista e retórica. A criação de um Ministério para a Instrução Pública, que no aniversário do primeiro ano da República lançou a *Revista Pedagógica* - um periódico de ampla circulação nacional e internacional -, e a tentativa de criação do museu pedagógico brasileiro, o *Pedagogium* (Brasil, 1890, Art. 24), ilustram a relevância da temática para os republicanos (Gondra, 1997). Outra característica foi o investimento na formação profissional dos docentes, com a criação das Escolas Normais e das escolas primárias modelo. Dentre os símbolos e monumentos republicanos erguidos nas cidades, os prédios escolares

marcaram uma mudança no rumo educacional de forma visível e impressa na cartografia e nos ritmos das cidades (Faria Filho, 1997b).

Embora o país mantivesse sua economia baseada no modelo agroexportador, a crescente urbanização e industrialização, ao criarem novas necessidades, trouxeram também novos debates e ideais, tanto para a elite, quanto para a classe trabalhadora. Iniciou-se uma transição de valores sociais antes centrados na civilização e modernidade, para uma maior integração na sociedade capitalista global, cujos valores se refletiam no progresso e na modernização.

7.1 A instrução pública no regime republicano: política e readequações curriculares

O Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, que aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, ficou conhecido como a Reforma de Benjamin Constant – a primeira da República. Nesse documento constam os aspectos burocráticos e organizativos da instrução pública, incluídas as Escolas Normais, a criação do Ministério da Instrução Pública, a manutenção do Inspector Geral do Ensino Primário e Secundário, responsável pela fiscalização dos estabelecimentos de ensino, e do Conselho Director da Instrução Primária e Secundária (Brasil, 1890, Art. 53º). Ao Inspector cabiam todas as ações administrativas relativas à instrução pública e ao Conselho Director, as ações referentes ao ensino, tais como os currículos dos cursos da instrução primária, secundária e das Escolas Normais (Brasil, 1890a, Art. 10º); e a seleção, contratação e carreira dos professores (Brasil, 1890a, Art. 53º e 55º).

A ampliação das escolas primárias e Escolas Normais e a Inspeção estão em diversos pontos do decreto. Havia também um enfoque na utilização de edifícios adequados às normas da higiene pública dos estabelecimentos públicos e particulares que fossem destinados à instrução pública, devendo esses serem constantemente inspecionados. A construção dos grupos primários nas cidades é uma marca deste período (Carvalho, 1989; Faria Filho, 1997b). O método intuitivo aparece como metodologia pedagógica para o ensino primário e a lição das coisas para a história natural eram reflexo das discussões anteriores (Brasil, 1890a, Art. 3º § 2º). O certificado do ensino primário de 1º grau passou a ser obrigatório para o exercício de emprego público (Brasil, 1890a, Art. 6º), indicando uma consolidação e institucionalização do processo de escolarização na sociedade e profissionalização da burocracia estatal.

Quanto às disciplinas escolares, a legislação apresentou os currículos para os seguintes níveis de instrução: a primária (1º e 2º graus⁵⁸); a secundária; e as Escolas Normais. A geografia escolar apareceu em todos os níveis, sendo assim, analisamos como foi proposta em cada um deles. Mesmo que o nosso foco seja a instrução secundária, desta análise podemos entender algumas questões que interferiram no processo de escolarização como um todo e, desta forma, na geografia escolar.

Um primeiro aspecto importante, que demarcou as finalidades do processo de escolarização no ensino primário foi a introdução da Instrução Moral e Cívica - IMC. Embora não se configurasse como uma disciplina escolar, deveria fazer parte da toda a formação, pois, segundo a lei: “não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto gráo a atenção dos professores” (Brasil, 1890a, Art. 4º § único).

Os “Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil” aparecem como disciplinas obrigatórias nos dois níveis do curso primário (Brasil, 1890a, Art. 3º), e também deveria ser cobradas no exame de admissão para o ensino secundário (Brasil, 1890a, Art. 31º). Os alunos que frequentavam o ensino primário no curso elementar (1º grau) tinham de 7 a 13 anos e no curso superior (2º grau) de 13 a 15 anos. Pela faixa etária do curso de 2ª classe, podemos deduzir que neste momento tinha um funcionamento parecido ao que foi no Império, uma opção de semi-profissionalização ou continuidade de estudos para o que não tinham acesso ao ensino secundário. Esse nível do primário não era oferecido em todos os estabelecimentos ou mesmo em todas localidades (Castanha, 2015). Ao final do decreto consta o programa para o ensino primário, com as disciplinas, suas ementas e conteúdos para cada ano. Destacamos no Quadro 20 os conteúdos referentes à Geographia, à Historia Patria e à Instrução Moral e Cívica:

Quadro 20 – Curso primário na Reforma de Benjamin Constant de 1890

Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890	
Reforma de Benjamin Constant	
Disciplina	Ementa
CURSO ELEMENTAR	
CLASSE 1ª	
Geographia	Geographia - Os pontos cardeaes.

⁵⁸ Refere-se aos dois níveis do ensino primário. “Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2º gráo. § 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. (...). § 2º Nenhum alumno será admittido á frequencia das escolas do 2º gráo sem exhibir o certificado de estudos primarios do gráo precedente” (Brasil, 1890a) ou que comprove a habilitação através de exames das disciplinas exigidas.

	Determinar os pontos onde nasce o sol e onde se põe. Indicar os pontos cardeais em relação á sala da classe. Topographia do districto escolar, com designação de seus limites, ruas que nelle existem, e seus edificios notaveis. Conhecer nos mappas a situação da Capital Federal, do Estado do Rio de Janeiro e dos Estados limitrophes. Limites da Capital Federal. Estradas de ferro que della partem, designando as suas direcções. Explicação dos termos geographicos e preparação para o estudo da geographia geral pelo methodo descriptivo. Idéa da terra, sua fôrma, extensão e suas grandes divisões.
Historia Patria	Pequenas narrativas de historia patria e narrativas de viagens, com o auxilio de estampas. Explicação de alguns factos historicos capitaes, por meio de biographias de: Christovão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifacio de Andrada e Silva, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, generalissimo Manuel Deodoro da Fonseca.
Instrucção moral e civica	Narrativa de aneddotas, fabulas, contos e proverbios que tenham tendencia moral. Fazer sentir constantemente aos alumnos, por experiencia directa, a grandeza das leis moraes.
CLASSE 2ª	
Geographia	Conhecimento geral e gradual dos 21 Estados (pelo mappa), qual a sua situação e seus productos principaes. Idéa do relevo do solo brasileiro, das grandes bacias fluviaes e dos portos. Viagens da Capital para cada Estado. Principaes vias ferreas e linhas de navegação no Brazil. Revisão da geographia geral e sua amplificação gradual: o globo terrestre, continentes e oceanos, principaes paizes do mundo. Idéa da representação cartographica, elementos de leitura das cartas e plantas.
Historia Patria	Narrativas simples e sem auxilio de livro, de episodios da historia patria. Biographias de Manuel da Nobrega, Nicolau Durand de Villegaignon, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antonio Vieira, Bartholomeu Bueno, Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Thomaz Antonio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr. J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa (Visconde de Cayrú), Martim Francisco de Andrada, Antonio Carlos, Evaristo Xavier da Veiga, Diogo Antonio Feijó, general Osorio e Visconde do Rio Branco.
Instrucção moral e civica	Conservações e leituras moraes. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoismo, da economia e da avareza, da actividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do odio, da benevolencia e da inveja, da sinceridade e da hypocrisia, dos prazeres e das dores (physicas e moraes), dos bens e males (falsos e verdadeiros).
Curso médio CLASSE 1ª	
Geographia	Revisão do programma anterior. Geographia physica dos Estados Unidos do Brazil, sem pormenores que fatiguem inutilmente a memoria. Conhecimento geral da geographia physica da terra. Uso dos mappas e globos. Exercicios de cartographia.
Historia Patria	Periodo de 1500 a 1580. Exposição dos factos principaes feita pelo professor, e que o alumno deverá reproduzir sem decorar servilmente e sem auxilio de qualquer livro.
Instrucção moral e civica	Conversação e leituras moraes. Exercicios tendentes a pôr a moral em acção na propria classe: 1º, pela observação individual dos caracteres; 2º, pela applicação intelligente da disciplina escolar como meio educativo; 3º, pelo incessante appello para o sentimento e para o juizo do proprio alumno; 4º, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5º, pelo ensinamento tirado dos factos observados pelo proprio alumno; 6º, pelas sãs emoções Moraes.
CLASSE 2ª	
Geographia	Noções de geographia physica da America do Sul, Central e do Norte; relações commerciaes dos Estados americanos com o Brazil. Viagens. Noções elementares

	sobre as raças, linguas, religiões e fórmãs de governo dos differentes paizes do mundo. Círculos e zonas da terra. Horizonte. Zenith. Nadir. Antipodes. Movimentos da terra e seus effectos, explicados por meio de aparelhos. Latitude e longitude estudadas praticamente no globo.
Historia Patria	Revisão do primeiro periodo. Periodo de 1580 a 1654 (exposição dos factos principaes, e sem auxilio do livro)
Instrucção moral e civica	Continuação do programma precedente.
Curso superior CLASSE 1ª	
Geographia	Revisão do estudo da America, sua geographia politica, e economica, e particularmente do Brazil. Noções de geographia politica e economica da Europa; relações commerciaes daquelle continente com o Brazil. Viagens. Noções de cosmographia - Descrição simples dos astros principaes: sol, lua, estrellas, planetas e cometas.
Historia Patria	Revisão dos programmas anteriores. Periodo de 1654 a 1808. (Exposição dos factos principaes.)
Instrucção moral e civica	Deveres do homem para consigo mesmo. Hygiene physica e moral. A familia: deveres dos paes e dos filhos, dos amos e dos criados. A sociedade: justiça; solidariedade e fraternidade humana. Aplicações: respeito da vida, da liberdade humana, da propriedade, da honra e da reputação alheia. A patria: deveres e direitos do cidadão.
CLASSE 2ª	
Geographia	Revisão geral da geographia, politica e economica, e particularmente do Brazil. Viagens. Noções de cosmographia: amplificação do programma precedente, noção das leis que regem o movimento dos astros; phases da lua; eclipses. Systema geral do mundo. Explicação do dia, da noite e das estações.
Historia Patria	Periodo de 1808 a 1890, e revisão geral. Idéa das origens da humanidade: idades da pedra, do bronze e do ferro, emigrações das raças.
Instrucção moral e civica	Desenvolvimento do programma precedente.
ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÁO	
CLASSE 1ª	
Geographia Historia Patria Instrucção moral e civica	Não possuem conteúdos nesta classe.
CLASSE 2ª	
Geographia	Geographia physica da Europa, Asia, Africa, Oceania e America. Geographia physica do Brazil em particular: 3 horas.
CLASSE 3ª	
Geographia	Geographia politica e economica da Europa, Asia, Africa, Oceania e America, e suas relações com o Brazil em particular. Geographia politica do Brazil. Estados; divisões administrativas. Zonas de cultura; productos industriaes; vias de comunicação. Noções de cosmographia: 2 horas.
Historia	Idéa do homem prehistorico. Primeiras civilizações; o Oriente; resumo da historia da civilização grega e romana. Queda do imperio romano e suas causas. Invasão dos barbaros. Constituição das nacionalidades europeas. Cruzadas. Feudalismo. Os Estados modernos: idéa geral de sua historia e civilização. Historia dos principaes Estados americanos em seus lineamentos geraes. Historia do Brazil (1500 a 1890); traços geraes: 5 horas.
Economia politica e	Elementos de economia politica. Producção da riqueza. Materia prima. Trabalho. Producção. Consumo. Economia. Capital. Moeda. Credito. Bancos. Impostos. Orçamento. Organização politica, administrativa, judicial e economica do Brazil.

direito patrio (noções)	Elementos de direito civil: a família, o estado, o regimen de bens, heranças, etc. Elementos de direito commercial: sociedades commerciaes, cambio, letra, carta de ordens, cheque, etc.: 3 horas.
-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1890a.

Juntamente ao programa delineado acima para essas duas disciplinas, mais a Instrução Moral e Cívica, os estudantes do ensino primário deveriam aprender uma listagem grande de disciplinas e de conteúdos, comparativamente aos currículos anteriores: a leitura, escrita, aritmética, noções de geometria, desenho, moedas e métrica; História Natural com noções sobre o corpo humano, botânica e zoologia; atividades práticas como as noções de agronomia, música, ginástica (incluídos os jogos infantis e corridas e saltos apropriados para a idade); noções de modelagem recorte, e, para as meninas, costura e trabalhos de agulha, organização doméstica. Um extenso programa que aparenta, em nossa análise, uma certa inadequação etária a alguns conteúdos, especialmente se considerando o nível de aculturação do período.

A Instrução Moral e Cívica tinha uma pertinência e sentido explícito na primeira reforma republicana. As ementas dos annos sugerem uma substituição do ensino religioso pela moral (Bruter, 2006). Apresentou novo regime e suas instituições (a formação dos cidadãos republicanos), tendo um ponto ao final do curso de Classe 1ª “A patria: deveres e direitos do cidadão”, e provavelmente sua repetição e aprofundamento no curso de Classe 2ª. No entanto, entendemos que as questões morais e civilizatórias constavam no ensino primário de 1º grau, ou seja, naquele que possuía um alcance mais amplo no território e entre as classes sociais. No ensino primário de 2º grau, com um menor alcance e mais limitado às elites, havia uma formação prática, concentrada na geographia e a instrução moral e cívica substituída pela Economia politica e direito patrio (noções).

Após meio século de institucionalização da geografia no ensino secundário, tal fato indica sua relevância social, sua presença no ensino primário é um elemento da sua consolidação enquanto disciplina, pois seu alcance foi ampliado, ao invés de reduzido.

Poucos dias depois, o Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890 aprovou o regulamento para o Gymnasio Nacional, nova denominação do Colégio Pedro II. Em seu primeiro artigo é explicitada a finalidade geral da instrução secundária:

Art. 1º O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar á mocidade brasileira a instrução secundaria e fundamental, necessaria e sufficiente assim para a matricula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social (Brasil, 1890b).

A relação da formação dada no secundário com a entrada no ensino superior foi inicialmente ressaltada, acrescida do “bom desempenho” do cidadão. Em relação à organização da escolarização secundária, o curso permaneceu com a duração de 7 anos. A frequência não foi tornada obrigatória para a obtenção do diploma ou certificados das disciplinas, e sequer foi induzida a frequência obrigatória a todos os anos do curso. Contudo, foram introduzidas ressalvas que já atendiam ao entendimento do programa como um encadeamento lógico-pedagógico dos conteúdos de uma disciplina:

Art. 15. Será permittida a matricula em qualquer dos annos, desde que o candidato se mostre habilitado, de conformidade com as prescrições deste regulamento, nas materias ensinadas nos annos anteriores ao em que pretender matricular-se. [...]

Art. 35 § 3º Aos exames finais do Gymnasio Nacional poderão apresentar-se alumnos estranhos ao estabelecimento, caso o requeiram, respeitada a ordem logica das disciplinas. [...]

Art. 45. No externato do Gymnasio Nacional será permittida a frequencia de aulas avulsas, respeitada a ordem logica das matérias (Brasil, 1890b).

Para o exame de admissão ao curso secundário, enquanto ainda não houvessem expedidos os certificados de conclusão do curso primário, deveria ser realizado um exame que constasse das seguintes matérias: “[...] leitura, dictado, grammatica portugueza, arithmetica pratica até regra de tres, inclusive, morphologia geometrica e noções de geographia geral” (Brasil, 1890b), ratificando as determinações do Art. 31 do Decreto n. 981 da Reforma (Brasil, 1890a).

O diploma do Ginásio Nacional permaneceu como acesso à matrícula em qualquer curso superior de administração federal e conferia o título de “Bacharel em sciencias e letras”. A equiparação permaneceu enquanto um mecanismo de controle dos programas, pois esse direito também era conferido aos formados nos liceus estaduais, desde que seguissem o programa do Ginásio Nacional:

Art. 38. A approvação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras.

Paragrapho unico. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organisado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do Gymnasio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matricula nos cursos superiores (Brasil, 1890a).

O currículo estabelecido para o curso secundário sofreu algumas modificações importantes, embora mantivesse a formação clássica e humanista, houve uma abertura para as proposições que os cientificistas e positivistas vinham demandando no final do século XIX. Desta forma, percebemos neste currículo o destaque para a formação científica e a incorporação dos valores cívicos do republicanismo, como o ensino laico, tendo sido excluídas as disciplinas sobre ou da religião⁵⁹, assim como a cadeira do Capelão; e uma transformação do curso clássico com a exclusão da Filosofia Moral e da Retórica e Poética, que representavam a culminância do currículo do curso de humanidades. A Literatura Nacional presente no 7º ano como “História da literatura nacional”, separada da Retórica e da Poética, representando uma mudança em sua abordagem. No Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890 sobre o curso secundário, a disciplina “Sociologia e moral, noções de economia, política e direito patrio” foi incluída no último ano com 6 horas semanais, na cadeira de Sociologia e Moral em substituição à Philosophia Moral e contemplando ao mesmo tempo a demanda dos positivistas e da Instrução Moral e Cívica. A Geographia estava presente em todos os anos, porém somente o 1º e o 2º ano possuem ementa. No restante dos anos apareceu apenas a indicação de revisão com a carga horária de 1 hora semanal:

Quadro 21 - Decreto n. 1.075 de 22 de novembro de 1890

Currículo do ensino secundário na Reforma de Benjamin Constant de 1890	
Anno	Ementa e carga horária
1º ano	Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos. Noções concretas de astronomia: 3 horas*
2º ano	Geographia politica e economica, especialmente do Brazil. Exercicios cartographicos. Estudo complementar da astronomia concreta: 3 horas.
3º ano	Revisão: 1 hora
4º ano	Revisão: 1 hora
5º ano	Revisão: 1 hora
6º ano	Revisão: 1 hora
7º ano	Revisão: 1 hora

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1890b.

* Total semanal de 18 horas.

A Geographia physica do 1º ano e a Geographia politica e econômica do 2º ano, deveriam tratar “especialmente do Brazil” o que indica uma mudança de perspectiva sobre a progressão dos conteúdos geográficos. Nesse sentido, a corografia, não apareceu neste

⁵⁹ Neste sentido, tal determinação foi realizada dos diversos níveis de ensino, como demonstrado no Decreto Nº 1.036 A, de 14 de novembro de 1890 suprime o direito eclesiástico como disciplina dos cursos jurídicos de Recife e São Paulo pois “[...] decretada a separação da igreja e do Estado, tem desaparecido os motivos que determinavam o estudo do direito ecclesiastico [...]” (Brasil, 1890b).

currículo, possivelmente incorporada à Geographia (Brasil, 1890b, Art. 26). Na ementa da Geographia, o termo cosmografia foi substituído por “Noções concretas de Astronomia” e foi introduzida uma disciplina de Astronomia que, de acordo com sua ementa, possuía conteúdos mais relacionados à Física do que à Cosmografia e era atribuída ao professor de mecânica.

Em 1892 o regulamento do Ginásio Nacional foi reformulado no Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892. Neste documento houve o aumento da carga horária total, variando de 26 a 31 horas por semana e Geographia permaneceu em todos os 7 anos, com a carga horária aumentada:

Quadro 22 - Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892

Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892	
Anno	Ementa e carga horária
1º anno	Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios de cartographia: 4 horas/26
2º anno	Geographia politica e economica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos; noções concretas de astronomia: 4 horas/27
3º anno	Revisão: 2 horas/28
4º anno	Revisão: 3 horas/31
5º anno	Revisão: 4 horas/31
6º anno	Revisão: 2 horas/31
7º anno	Revisão: 2 horas/31

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1892.

Segundo esses decretos, foi elaborado Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1892, para o exercício no ano de 1893. Os “pontos” dos conteúdos foram substituídos pelas “lições”, indicando um planejamento da distribuição dos conteúdos durante o ano, e talvez até mais do que isso, um indicativo da pretensão formativa para além da finalidade propedêutica. Foram indicados dois livros: Elementos de Geographia Moderna de Pedro de Abreu e Províncias do Brazil de Moreira Pinto; e dois atlas: Atlas de Shrader & Antoine (ed. Hachette) e Atlas do Brazil de Lomelino de Carvalho. Esta bibliografia foi indicada para todos os anos:

Quadro 23 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1892

Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1892		
Anno	Disciplina	Lições
1º anno	Astronomia (noções concretas)	- Lição 1ª à Lição 10. - Lições muito próximas ao que era pontuado em cosmografia: esfera celeste, astros, estrela, sol, constelações zodiacas, planetas, cometas, Sistemas de Ptolomeu e Copernico, Leis de Kepler, atração e repulsão,

		forma da Terra e suas dimensões, movimentos da Terra, consequências dos movimentos, horizonte e diferença horária.
	Geographia Physica (especialmente do Brasil; exercícios de charthographia)	- Lição 11 à Lição 50. - As Lições possuem o eixo na Geographia Physica e suas definições (mares, ilhas, lagos, golfos, estritos, sistema orográfico, vulcões, rios, planícies, vertentes, linha de divisão de águas) que vão sendo replicados a cada país/continente seguindo a ordem: Brasil, América, Europa, Ásia, África e Oceania. - Exercícios charthographicos sobre os continentes, no principio à vista e depois de côr, procedendo sempre dos traços geraes para os particulares.
2º ano	Geographia	- 50 lições - Lições 1ª, 2ª e 3ª - a geografia politica e economica: população, formas de governo, religiões, raças, povos selvagens, barbaros e civilizados. - Lição 4ª: Brasil: produções, comércio e industria, vias de comunicação - Lição 5ª: Brasil: população, organização politica e administrativa, religião, instrução. - Lições de 6 a 15 – Estados Brasileiros agrupados por proximidade geográfica. - Lições de 16 a 21 - América (16 a 18 - América do Sul; Lição 19 - América Central; 20 e 21 - América do Norte). - Lições 22 a 45 – Cada lição dedicada a um ou mais de um dos considerados principais países da Europa, Ásia, África e Oceania. - Lições 46 a 50 – Astronomia: círculos da esfera celeste, estações, dias e duração, lua, revoluções, marés, eclipses. - Exercícios charthographicos, no principio à vista e depois de côr, sobre os diversos países estudados, especialmente sobre o Brasil, limitandose, porém, a traços geraes. - Mesmo compêndios e Atlas: mesmos do 1º ano.
3º ano	Geographia	Mesmas 50 lições, exercícios cartográficos e livros do 1º ano.
4º ano	Geographia	Mesmas 50 lições, exercícios cartográficos e livros do 2º ano. - Entre a Lição 5ª (Brasil) e Lição 6ª (Estados brasileiros) é acrescentado uma orientação metodológica: “Dimensões comparadas entre si e com os diversos países”.
5º ano	-	-
6º ano	-	-
7º ano	Historia do Brazil	- Historia do Brazil - Lições de 1 a 35: Segue a estrutura narrativa anterior, governos, feitos, disputas territoriais entre impérios e nações, insurreições, configuração do território. Contudo as temáticas de cada lição foram alteradas, deslocando quem eram as figuras ou acontecimentos relevantes, principalmente a partir do período da independência de Portugal até 1870. - Chorographia - Lições de 1 a 15: posição astronômica, limites, dimensões e litoral do Brasil; estrutura física; bacias fluviais; clima; flora; fauna; grupos etnográficos; agricultura; criação de gado; mineração, estradas de ferro e telegrafos; navegação; constituição federal; justiça e finanças; Lição 15 – corografia dos estados. - Livros comuns: Mattoso Maia – Historia do Brazil; L. de Carvalho – Atlas do Brazil; Wappoeus – Geographia physica do Brazil.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 110-124).

O Programa de ensino para o 1º ano possui 50 lições que contemplam quase que a totalidade dos conteúdos anteriormente divididos em um número maior de anos. As 10 primeiras lições são denominadas somente como Astronomia, diferindo de a indicação da legislação desde a Reforma de noções concretas de astronomia ser ofertada no 2º Ano. Os conteúdos são os mesmos ensinados anteriormente na cosmographia. Começando com os astros e passando por diversos corpos celestes e seus movimentos, as Lições 9 e 10 introduzem a Terra, em sua forma, dimensões, movimentos, as “consequencias physicas desses movimentos”, horizonte e diferença horária. A Lição seguinte apresenta um marcador diferenciado a passagem para a Geographia: “Lição 11: Superficie da Terra. Eixo. Polos. Linhas e zonas traçadas em sua superficie. Objecto da Geographia” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 111). Nesse sentido, além de introduzir a geographia enquanto um ramo do conhecimento, os conteúdos das lições apresentam uma relação e um encadeamento. As Lições seguintes apresentam os conteúdos na seguinte ordem: divisões terras/continentes e oceanos e as formas de relevo; pontos cardeais, cartas geográficas, escalas, latitude e longitude, clima e a divisão dos animais e vegetais. Até aqui temos a estrutura da vulgata como até então foi realizado: cosmografia e elementos de geografia ou geografia elementar ou geografia geral. As lições de 17 a 21 são dedicadas ao Brasil, e embora na primeira lição desse tema tenha-se uma caracterização geral do país, incluídas as produções, divisões políticas, principais cidades e Estados limitrofes, as lições de 18 a 21 tratam de sua geographia physica: bahias, ilhas, sistema orográfico e planícies; Rios Amazonas, São Francisco e Paraná, rios secundários e lagos. A partir da Lição 22 tem-se então a geographia physica dos continentes, com as lições organizadas seguindo a mesma estrutura temática utilizada para o Brasil: caracterização geral (incluídos alguns aspectos políticos e econômicos) da América, Europa, Ásia, África, Oceania. Ao mudar temática para os aspectos da geographia physica desses continentes em blocos de lições: de 27 a 33, América; de 34 a 39, Europa; de 40 a 45 da África; de 46 a 50, da Oceania. Na Lição 50, as últimas palavras são “Idem, idem do Brazil” o que pode indicar a revisão dessa temática.

No 2º ano o Programa possui também 50 lições que estão divididas em áreas de estudo: as 3 primeiras lições apresentam as áreas de estudo da geographia politica e econômica; as lições de 4 a 15 são dedicadas ao Brasil, com duas lições sobre aspectos gerais do país e as lições seguintes sobre os Estados; de 16 a 21, América, do Sul, Central e do Norte e os principais países de cada uma delas; de 22 a 45 as lições apresentam os países considerados os principais da Europa, África, Ásia e Oceania. As últimas 5 lições, de 46 a 50 trazem conteúdos das noções de astronomia concreta: círculos da esfera celeste, estações, dias, latitudes, lua e eclipses. Ao final a mesma observação que consta no 1º ano sobre os Exercicios charthographicos.

Nos últimos currículos e programas do período imperial, vimos que já havia uma alteração na ordem em que eram apresentados os continentes, sendo colocada a América como o primeiro a ser estudado e somente depois Europa, Ásia, África e Oceania. O Brasil era um dos pontos de estudos, geralmente ao final do estudo da América, a organização pedagógica do conteúdo partia do mais geral para o particular. Nesse Programa de 1892 podemos observar a inversão da ordem dos conteúdos, pois como contava nas ementas instituídas em seus decretos referentes deveria-se dar uma maior atenção ao país: “especialmente do Brasil”. Sendo assim, após a apresentação dos ramos da geografia estudados no ano (Physica no 1º e 3º ano; ou Política e Economica no 2º e 4º ano), partia-se para o estudo do Brasil, primeiramente os aspectos gerais do país e depois seus Estados. Somente então iniciava-se o estudo dos continentes mantendo a ordem de relevância dada: América (primeiro a do Sul), Europa, Ásia, África e Oceania. A estrutura de organização dos conteúdos da geografia physica mantinha a divisão por continentes e a descrição de suas formas de relevo. Já a geografia política e econômica, mantinha de certa forma a grande divisão continental, mas seus conteúdos orientavam-se principalmente pela divisão administrativa dos Estados-nações. As noções concretas de astronomia poderiam ser estudadas em todos os anos do 1º ao 4º ano, dependendo da forma como se organizava a “Revisão”.

Segundo o Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892, a geographia era indicada para todos os anos, tendo especificado as ementas do 1º e 2º ano. Para os outros anos é indicada a “Revisão”, com diferentes cargas horárias semanais em cada ano (Quadro 22). O Programa de 1892, no entanto, não atribuiu a Geographia a todos os anos, sendo excluída do 5º, 6º, e 7º ano (Quadro 23). No 7º ano, embora não conste na legislação de 1890, a Chorographia do Brazil apareceu como uma subseção da disciplina de História do Brazil com 15 tópicos próprios, seguindo a vulgata estabelecida anteriormente. Como a corografia não aparece nos currículos dos decretos referentes, mas acaba por aparecer no Programa, podemos deduzir que possivelmente haveria uma discussão em torno da corografia como disciplina escolar separada ou não da geographia e/ou da historia do Brasil, especialmente nesse momento em que se dava um enfoque maior aos estudos sobre o país.

Sobre as Revisões, pelo fato de o Programa do 1º e do 2º ano contarem com 50 lições em cada, inferimos duas possibilidades para a forma como poderiam ter sido conduzidas: a. as Lições eram trabalhadas de forma contínua, encerrando um ano com uma determinada lição e recomeçando no ano correspondente de onde se parou, hipoteticamente: no 1º ano eram ministrados os conteúdos até a Lição 21, Brasil, e continuava no 3º ano com as Lições a partir da 22ª, geografia physica dos continentes; e/ou b. as lições eram consideradas dadas, tendo

havido tempo para a conclusão do programa ou não, e de fato se recomeçava no ano correspondente a revisão, talvez até com algum aprofundamento ou metodologias diferentes de ensino, como indicamos nas Lições 5ª e 6ª do 4º ano (Quadro 23), principalmente por essas revisões terem tido a carga horária de aulas semanal aumentada comparando os decretos de 1890 e 1892. O próprio aumento da carga horária nesse curto espaço tempo entre uma legislação e outra, indica um momento de adaptações às transições propostas pela primeira reforma da República.

Ainda podemos pensar numa questão levantada pela existência das Revisões nos currículos. Considerando o processo de escolarização do período, em que era permitido a não frequência e a comprovação do conhecimento através de aprovação em diversos tipos de exames, o Programa também servia como um roteiro para os estudos em geographia, sejam autônomos, por preceptorado ou em instituições privadas. Esse roteiro sintetizava a vulgata e o que se pretendia que fosse ensinado em geographia nesse nível de ensino como um todo. Daí as “Revisões” terem alguma flexibilidade enquanto ao formato, desde que contemplasse o que era exigido nos exames.

No ano seguinte, 1893, o Programa foi novamente alterado segundo o Decreto n. 1.194 de 28 de dezembro de 1892. A Geographia Physica do 1º ano e a Geographia Politica e Economica do 2º e 4º ano permaneceram com lições muito próximas às do programa do ano anterior. A Corografia permaneceu junto à História do Brasil no 7º ano também com os mesmos pontos do programa anterior. Houve uma diminuição da presença da geografia, presente em 3 dos 7 anos, mais a corografia, no último ano. Os livros didáticos indicados permaneceram os mesmos em todos os anos.

Quadro 24 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1893

Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1893		
Anno	Disciplina	Lições
1º ano	Astronomia (noções concretas)	- Lição 1ª à Lição 7ª. - Lições muito próximas ao que era pontuado em cosmografia: esferas celestes, astros, estrelas, sol, constelações zodiacas, planetas, cometas, Sistemas de Ptolomeu e Copernico, Leis de Kepler, atração e repulsão, forma da Terra e suas dimensões, movimentos da Terra, consequências dos movimentos, horizonte e diferença horária.
	Geographia Physica (especialmente do Brazil; exercicios de charthographia)	- Lição 8ª à Lição 46ª. - As Lições possuem o eixo na Geographia Physica e suas definições (mares, ilhas, lagos, golfos, estritos, sistema orográfico, vulcões, rios, planícies, vertentes, linha de divisão de águas) que vão sendo replicados a cada país/continente seguindo a ordem: Brasil, América, Europa, Asia, Africa e Oceania.

		- Exercícios charthographicos sobre os continentes, no principio à vista e depois de côr, procedendo sempre dos traços geraes para os particulares.
2º ano	Geographia	- 50 lições - Lições 1ª, 2ª e 3ª - a geografia politica e economica: população, formas de governo, religiões, raças, povos selvagens, barbaros e civilizados. - Lição 4ª: Brasil: produções, comércio e industria, vias de comunicação - Lição 5ª: Brasil: população, organização politica e administrativa, religião, instrução. - Lições de 6 a 15 – Estados Brasileiros agrupados por proximidade. - Lições de 16 a 21 - América (16 a 18 - América do Sul; Lição 19 - América Central; 20 e 21 - América do Norte). - Lições 22 a 45 – Uma lição de dedicada a um ou mais de um dos considerados principais países da Europa, Ásia, África e Oceania. - Lições 46 a 50 – Astronomia: círculos da esfera celeste, estações, dias e duração, lua, revoluções, marés, eclipses. - Exercícios charthographicos, no principio à vista e depois de côr, sobre os diversos paizes estudados, especialmente sobre o Brazil, limitando-se porém a traços geraes. - Mesmo compêndios e Atlas: mesmos do 1º anno.
3º ano	-	-
4º ano	Geographia	Mesmas 50 lições, exercícios cartográficos e livros do 2º anno.
5º ano	-	-
6º ano	-	-
7º ano	Historia do Brazil	- Historia do Brazil - Lições de 1 a 35: Segue a estrutura narrativa anterior, governos, feitos, disputas territoriais entre impérios e nações, insurreições, configuração do território. Contudo as temáticas de cada lição foram alteradas, deslocando quem eram as figuras ou acontecimentos relevantes, principalmente a partir do período da independência de Portugal até 1870. - Chorographia - Lições de 1 a 15: posição astronômica, limites, dimensões e litoral do Brasil; estrutura física; bacias fluviais; clima; flora; fauna; grupos etnográficos; agricultura; criação de gado; mineração, estradas de ferro e telegráfos; navegação; constituição federal; justiça e finanças; Lição 15 – corografia dos estados. - Livros: Mattoso Maia – Historia do Brazil; L. de Carvalho – Atlas do Brazil; Wappoeus – Geographia physica do Brazil.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechiae Lorenz, 1998 (p. 125-144).

No 1º ano, apesar da manutenção dos conteúdos, houve uma readequação das lições que passaram de 50 para 46. No caso das noções concretas de astronomia que eram 10 lições em 1892, passa a ter o mesmo conteúdo agrupado em 7 lições, indicando talvez uma necessidade menor de carga horária para esses conteúdos ou a priorização de outros. A Lição que antes demarcava o início dos conteúdos da geografia, permaneceu na Lição 8ª com o mesmo texto, retirou-se, porém, a parte “Objecto da Geographia” (Vechia; Lorenz, 1998). As Lições 14 e 15 do Programa de 1892 referentes à localização e cartografia foram agrupadas na Lição

11ª. Contando com estas pequenas alterações o Programa do 1º ano de 1893 permaneceu igual ao de 1892.

A mesma coisa ocorreu com o programa do 2º ano, manteve igual as mesmas 50 lições do programa de 1892. A única alteração foi a incorporação da orientação metodológica, que era somente do 4º ano em 1892, na Lição 5ª (Brasil) e Lição 6ª (Estados brasileiros): “Dimensões comparadas entre si e com os diversos países”. No 4º ano foi reproduzido novamente o programa do 2º ano. As Lições de Historia do Brazil e Chorographia do 7º ano, permaneceram as mesmas de 1892.

Seguindo o compasso das adequações na instrução pública republicana, o Decreto n. 1.652 de 15 de janeiro de 1894 aprovou novo regulamento para o Gymnasio Nacional. A nível institucional, algumas alterações foram feitas entre os usos prédios do Internato e Externato. Referente ao curso secundário e à formação dos alunos, além do currículo, foi instituída a instrução militar em seus diversos âmbitos:

Art. 3 Os alunos do Internato constituem um corpo, a que é aplicado o regimen disciplinar dos estabelecimentos militares de ensino, salvo no que não for praticável, em razão da idade dos mesmos alunos e da índole da instituição (Brasil, 1894).

Art. 19 No intuito de proporcionar à mocidade brasileira a educação necessária para o desempenho do dever de defender a pátria, e em vista dos brilhantes resultados que tem produzido nos internatos o regimen disciplinar dos estabelecimentos militares de ensino, o qual mui poderosamente contribue para desenvolver e afervorar o patriotismo, o corpo de alunos do Internato constituirá um batalhão ao qual se dará o nome de “Batalhão Escolar”, cuja educação militar ficará a cargo de instructores, capitães ou officiaes subalternos do Exercito (Brasil, 1894).

Os Estatutos do Colégio Pedro II já possuíam um código disciplinar para todos os seus membros desde a sua fundação e a adoção do regime dos estabelecimentos militares de ensino gerou algumas alterações nas punições como exclusão das aulas do Exército, prisão em sala, baixa das graduações militares do estudante (Brasil, 1894, Art. 34). As recompensas também presentes desde a sua fundação com o título de prêmios dados aos melhores alunos, na República instituíram o Pantheon, sala com os retratos dos melhores alunos, e o Prêmio Benjamin Constant. A partir desse decreto também se poderia premiar os alunos com promoções “aos diversos postos do batalhão escolar” (Brasil, 1894, Art. 41). Neste momento, a importância do fortalecimento do Exército e do serviço obrigatório vinha sendo discutido socialmente. Embora sua aplicação enquanto regime disciplinar tenha sido regulada para o

Internato, nas disposições finais do decreto, o Art. 160 estende ao Externato o que for possível de ser aplicado.

A carga horária semanal das disciplinas foi novamente reduzida, diminuindo o número de aulas que em alguns decretos chegava a 31 aulas semanais. Com isso houve uma diminuição nas cargas horárias específicas das disciplinas. Embora a geographia também tenha sofrido a diminuição das aulas semanais/ano, aparentemente haveria um aumento de sua presença para todos os anos do curso secundário.

Quadro 25 - Decreto 1.652 de 15 de janeiro de 1894

Decreto 1.652 de 15 de janeiro de 1894		
Anno	Disciplina	Ementa e/ou carga horária
1º anno	Geographia	Geographia physica; exercicios de cartographia: 3 horas/24
2º anno	Geographia	Geographia politica e economica; exercicios cartográficos: 3 horas/24
3º anno	Geographia	Geographia do Brazil e noções de cosmographia: 2 horas/24
4º anno	Geographia	Revisão: 1 hora/20
5º anno	Geographia	Revisão: 1 hora/24
6º anno	Geographia	Revisão: 1 hora/24
	Historia do Brazil	3 horas/24
7º anno 1º semestre	Geographia	Revisão de geographia e historia alternados: 1 hora/24
	Historia do Brazil	Continuação: 3 horas/24
	Noções de economia política e direito patrio	3 horas/24
7º anno 2º semestre	Geographia	Revisão de geographia e historia alternados: 1 hora/24
	Historia do Brazil	Continuação: 3 horas/24
	Sociologia Moral	3 horas/24

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1894.

A importância dos exames fica evidente na exposição dos “planos de ensino” no Art. 7º. do Decreto: após o título com o anno em questão, um subtítulo informava quais seriam os exames de suficiência ou os exames finais daqueles annos. Em função dos exames de madureza, que eram os exames realizados pelos alunos ao final do curso para a obtenção do título de Bacharel em Sciencias e Letras e o acesso aos cursos superiores, o currículo do 7º anno foi organizado em 2 semestres. Nesses semestres eram contempladas as revisões em todas as disciplinas do curso secundário de forma alternada entre elas e entre os semestres. As 5 cadeiras, ou disciplinas, que possuíam maior carga horária e compunham o núcleo de disciplinas do 7º anno eram: Grego, Historia do Brazil e Historia da Litteratura Nacional, cada uma delas com 3

aulas por semana nos dois semestres; Biologia e ‘Mineralogia, geologia e meteorologia’, cada uma em um dos semestres e ambas com 3 aulas; ‘Noções de economia política e direito patrio’ e Sociologia Moral, cada uma com 3 horas em um dos semestres; Aulas de desenho com 2 aulas semanais nos 2 semestres; e as revisões de todas as outras disciplinas alternadamente com 1 hora semanal cada, completando 24 horas semanais em cada um dos semestres do 7º ano.

A Geographia manteve a divisão de conteúdos do 1º e do 2º ano como anteriormente: 1º ano, geographia physica e exercício cartográficos; e o 2º ano, geographia politica e econômica e exercícios cartográficos. No entanto, sofreu duas importantes alterações: a. a reunião dos conteúdos de noções concretas de cosmografia (novamente assim denominada) no 3º ano; e b. a implementação da disciplina Geographia do Brazil no 3º ano e a retirada da Chorographia do 7º ano.

O Programa de Ensino para o ano de 1895 do Gymnassio Nacional executou as normativas do Decreto 1.652 de 15 de janeiro de 1894. E mesmo tendo como centralidade o regime do Internato, como demonstramos acima o Art. 160, o decreto também era destinado ao Externato e indiretamente, ao ensino secundário em geral. Tanto que sendo esse o currículo e programas vigentes e referência para o curso secundário, foi inclusive utilizado para fins de equiparação⁶⁰.

Quadro 26 - Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1895

Programa de Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1895		
Anno	Disciplina	Lições
1º ano	Geographia	Geographia Physica e exercicios de carthographia - 32 pontos, divididos em: - Pontos de 1 a 7: noções de orientação e representação cartográfica. Apresenta uma nova metodologia, possivelmente baseada em Pestalozzi e na lição das coisas. Parte da planta da sala de aula, para a das adjacências, orientação pelo nascer do sol, pela bússola, rosa dos ventos, plano da cidade (RJ), da bahia, do Distrito Federal com suas montanhas e lagos principais. - Pontos de 8 a 15: conteúdos anteriormente relacionados à geographia geral/elementar e geographia dos continentes e que foram reunidos à geographia physica. Tratam da esfera terrestre, hemisférios, círculos da esfera, latitude e longitude e zonas climáticas, forma e posição dos continentes e oceanos, os 5 oceanos.

⁶⁰ Segundo o Decreto n. 2.301 de 1 de julho de 1896 que equipara ao Ginásio Nacional o Liceu Parahybano e o Decreto n. 2.587 de 25 de agosto de 1897 que equipara o Liceu Alagoano. Os decretos possuem como texto base: “O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, atendendo as informações prestadas pelo commissario fiscal do Governo, sobre os programmas de ensino e modo por que são executados no Lyceo _____, reorganizado de accordo com o regulamento annexo ao decreto n. 1652, de 15 de janeiro de 1894, pela lei estadual n. ___ de ___ de _____ de 189_, e acto do governador do Estado de ___ de _____ corrente, resolve conceder aquelle estabelecimento de instrucção, na fórmula do disposto no decreto n. 1389, de 21 de fevereiro de 1891, as vantagens de que goza o Gymnasio Nacional, e de que tratam os arts. 431 do decreto n. 1232 H, de 2 de janeiro de 1891, e 38, parographo unico, do de n. 981, de 8 de novembro de 1890”.

		<p>- Ponto 12: Terminologia geographica. Denominações dadas às diferentes configurações da parte sólida e da parte líquida da superfície do globo. (formas de relevo)</p> <p>- Ponto 13: Planispherio. As cinco partes do mundo: sua posição forma e grandeza. Antigo, novo e novíssimo continentes.</p> <p>- Pontos de 15 a 29: “Estudos no Planispherio” iniciando com a América do Sul e Brasil, incluindo a orientação geral dos serros no Brazil, rios do Brazil, lagos e lagoas, costa do Brazil: portos e ilhas, e Estados do Brazil: suas capitais. Segue com países e capitais da América do Sul, do Norte, Europa, Ásia, África e Oceania.</p> <p>- Ponto 30: Geographia physica geral das 5 partes do mundo: posição, limites, dimensões, aspecto, litoral; mares, golfos, bahias e estreitos; ilhas penínsulas, isthmus e cabos; systema orographico, pontos culminantes, vulcões, planicies e desertos; vertentes, linhas divisoras das aguas, bacias fluviaes, rios, lagos e lagunas; clima, flora, fauna, etc.</p> <p>- Ponto 31: Derrotas de viagem ao redor do globo.</p> <p>- Ponto 32: Noções de cartografia.</p> <p>Livros: Lacerda: Curso Methodico de geographia (ultima edição) ou – Pedro de Abreu: Elementos de Geographia Moderna ou – Moreira Pinto: Curso de Geographia. Atlas do Brazil por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho</p>
2º anno	Geographia	<p>- 49 pontos, divididos em:</p> <p>- Ponto 1: Geographia em geral: geographia politica e econômica.</p> <p>- Ponto 2: As sociedades humanas. A marcha da civilização. Ethnographia: raças, sua classificação especialmente sob o ponto de vista de seu desenvolvimento moral e intelectual. A população do globo. As línguas, sua classificação; domínio das principaes línguas vivas. Religiões. Instituições politicas e sociaes.</p> <p>- Ponto 3: A prosperidade dos paizes, suas causas. O trabalho humano: a agricultura, a industria, o commercio; esboço da histórica do commercio. Unidades monetarias dos principaes estados do globo. Meios de circulação e informação; vias terrestres e maritmas: principaes estradas de ferro e linhas de navegação; correios e telegraphos: união postal, cabos submarinos. Posição, limites, superfície, descrição physica, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, produções, commercio, industria, vias de comunicação, importancia politica e econômica, cidades principaes dos seguintes paizes:</p> <p>- Cada ponto de 4 a 48 é dedicado a um ou mais países e possessões.</p> <p>- Ponto 4: Brazil</p> <p>- Os pontos seguintes seguem a ordem da importância dada aos continentes: América do Sul (de 5 a 14), Central (15 e 16) e do Norte (17 a 19); Europa (de 20 a 33); Ásia (de 34 a 41); África (de 42 a 45); Oceania (de 46 a 48).</p> <p>- Ponto 49: As grandes vias de comunicação do globo.</p> <p>- Os exercícios castographicos devem acompanhar a descrição de cada um dos paizes.</p> <p>Livros: Os mesmos do 1º anno. Para consultas – F.I.C: Terra Illustrada.</p>
3º anno	Geographia do Brazil e Cosmographia	<p>Geographia do Brazil:</p> <p>- 15 pontos –</p> <p>Noções de Cosmographia</p> <p>- 24 pontos.</p> <p>Livros: H. Martins: Chorographia do Brazil. Wappaeus: Geographia Physica do Brazil.</p>

		Moreira Pinto: Chorographia do Brazil. Atlas do Brazil por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho. Carta physica do Brazil por Homem de Mello. F.I.C: Elements de cosmographie.
4º anno	-	-
5º anno	-	-
6º anno	-	-
7º anno	Historia e Chorographia do Brazil	- Historia do Brazil - Pontos de 1 a 35: Segue a estrutura narrativa anterior, governos, feitos, disputas territoriais entre impérios e nações, insurreições, configuração do território. Contudo as temáticas de cada lição foram alteradas, deslocando quem eram as figuras ou acontecimentos relevantes, principalmente a partir do período da independência de Portugal até 1870. - Chorographia - Pontos de 1 a 14: posição astronômica, limites, dimensões e litoral do Brasil; estrutura física; bacias fluviais; clima; flora; fauna; grupos etnográficos; agricultura; criação de gado; mineração, estradas de ferro e telegráfos; navegação; constituição federal; justiça e finanças; Ponto 15 – corografia dos estados. Livros comuns: Mattoso Maia – Historia do Brazil; L. de Carvalho – Atlas do Brazil; Wappoeus – Geographia physica do Brazil.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 145-161).

A Geographia do 1º anno apresenta o recorte de Geographia Physica e exercicios de charthographia. As primeiras lições se dedicam a noções de representação cartográfica e orientação, partindo aparentemente dos pressupostos de Pestalozzi e da Lição das coisas. Inicia com a planta da sala de aula e vai gradativamente chegando à planta do Distrito Federal, com representações do relevo (lagoas e montanhas). A partir do ponto 8, trata da Terra e sua posição, dimensões, paralelos e meridianos, zonas climáticas, continentes e oceanos. Antes de partir para a descrição/caracterização dos continentes, denominados de Antigo, Novo e Novíssimo, é realizada uma introdução à “Terminologia geographica: Denominações dadas às diferentes configurações da parte sólida e da parte líquida da superfície do globo” as quais julgamos se tratar das terminologias utilizadas na classificação dos relevos e das formas da superfície terrestre, dado os pontos que se seguem. Os pontos de 15 a 29: “Estudos no Planispherio” iniciando com a América do Sul e Brasil, incluindo a orientação geral dos serros no Brazil, rios do Brazil, lagos e lagoas, costa do Brazil: portos e ilhas, e Estados do Brazil: suas capitais. Segue uma lista de formas para os países e capitais da América do Sul, do Norte, Europa, Ásia, África e Oceania. Ao terminar o programa, aparentemente buscam reconectar as partes estudadas em um único ponto, com o qual possivelmente almejassem um nível maior de abstração, o globo, e ao mesmo tempo nos apresenta a definição da Geographia physica geral

“das 5 partes do mundo: posição, limites, dimensões, aspecto, litoral; mares, golfos, bahias e estreitos; ilhas penínsulas, isthmos e cabos; systema orographico, pontos culminantes, vulcões, planicies e desertos; vertentes, linhas divisora das aguas, bacias fluviaes, rios, lagos e lagunas; clima, flora, fauna, etc.” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 146). A essa recomposição do todo sucede o ponto 31 “Derrotas de viagem ao redor do globo”, com o qual introduziam o movimento da sociedade a circulação no globo. E como fechamento as “Noções de cartografia”.

A Geographia política e econômica no 2º ano inicialmente apresenta as definições com as quais lidaram com os países elencados em 44 pontos, partindo do Brasil e seguindo a ordem consolidada: Américas, Europa, Ásia, África e Oceania. A primeira parte das definições, apresenta os conteúdos que estavam já em uso: sociedades humanas, civilização, ethnographia: raças, sua classificação especialmente sob o ponto de vista de seu desenvolvimento moral e intelectual (apresentado como a dicotomia entre a civilização e a barbárie), população, línguas, religiões, e instituições políticas e sociais. A segunda parte, representa a nosso ver, a introdução de novos elementos e da explicação/análise na geographia politica e econômica:

A prosperidade dos paizes, suas causas. O trabalho humano: a agricultura, a industria, o commercio; esboço da histórica do commercio. Unidades monetarias dos principaes estados do globo. Meios de circulação e informação; vias terrestres e maritmas: principaes estradas de ferro e linhas de navegação; correios e telegraphos: união postal, cabos submarinos. Posição, limites, superficie, descripção physica, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, producções, commercio, industria, vias de comunicação, importancia politica e econômica, cidades principaes dos seguintes paizes [...] (Vechia; Lorenz, 1998, p. 148).

O elemento da circulação e da interação aparece ao final do 2º ano, assim como no 1º ano, fechando o programa e reconstituindo o todo em suas relações sociais: “As grandes vias de comunicação do globo”. Os exercícios de cartografia são indicados para acompanhar a descrição dos países, porém não apresenta nenhum detalhamento metodológico.

Embora o Brasil aparecesse em meio aos diversos países no 1º e 2º ano, os conteúdos foram organizados de forma que houve a introdução da disciplina Geographia do Brazil e Cosmographia no 3º ano. É a primeira vez que a disciplina Geographia do Brazil aparece nos currículos e programas e, embora a nomenclatura apresente o nome em conjunto, os pontos dos conteúdos eram separados em subseções: Geographia do Brazil com 15 pontos (muito semelhantes aos que constavam na subseção da Corographia do Brazil); e as Noções de Cosmographia com 24 pontos.

Então, o que teríamos seria uma repetição de conteúdos sobre a geografia do Brasil no 3º e no 7º ano. Aqui, podemos antever absorção/assimilação da corografia pela geografia. e o início da disciplina Geographia do Brazil. Possivelmente a corografia estando estabelecida há mais de um século e há décadas na escola, seria difícil convencer a todos dessa mudança e da extinção da mesma. Até porque a geografia moderna avançava lentamente na escola, mesmo com os esforços catalizadores dos currículos e programas oficiais. Curiosamente a disciplina Historia e Chorographia do Brazil permanece no 7º ano, onde os pontos foram abordados novamente:

Quadro 27 - Programa de Ensino para o ano de 1895

Programa de Ensino para o ano de 1895	
Geographia do Brazil 3º anno	Chorographia do Brazil 7º anno
1. Posição astronômica, limites, dimensões do Brasil.	1. Posição astronômica, limites, dimensões, litoral do Brasil.
2. Litoral do Brasil.	
3. Aspecto físico.	2. Estrutura Física;
4. Partes de mar, baías, portos e estreitos.	
5. Partes de terra, ilhas e cabos.	
6. Sistema orográfico.	
7. Sistema hidrográfico interior. Potamografia.	3. Bacias fluviais.
8. Climatologia. Salubridade.	4. Clima.
9. Estrutura geológica: mineralogia. Flora. Fauna.	5. Flora.
	6. Fauna.
10. Agricultura. Indústria. Comércio. Navegação.	8. Agricultura.
	9. Criação do gado.
	10. Mineração.
	12. Navegação.
11. Viação. Telégrafos. Correios.	11. Estradas de ferro e telégrafos.
12. Sistema de governo. Administração.	13. Constituição federal.
	14. Justiça e finanças.
13. População. Etnografia. Colonização.	7. Grupos etnográficos.
15. Corografia da Capital Federal e dos Estados.	15. Corografia dos Estados.
14. Progresso intelectual, moral e material do Brasil.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 150- 158).

Como podemos observar, os conteúdos dos dois programas eram muito próximos, porém a corografia parecia mais descritiva e a geographia do Brasil aparenta utilizar mais conceitos da geografia física e da política e econômica. Isso significaria que estaria já em consolidação um arcabouço teórico e conceitual para a geographia escolar para além da descrição, e por isso, a distanciando da corografia.

A *Cosmographia* no 3º ano também apresentou diferenciações em seus conteúdos. Embora mantivesse a maioria dos pontos usuais, foram introduzidos pontos sobre o calendário e as reformas juliana e gregoriana (o que relembra os primeiros programas ainda com a *chronologia*); e uma maior quantidade de teorias e sistemas astronômicos antigos (Ptolomeu), mas principalmente os modernos (Copérnico, Galileu, Bode, Kepler, Newton, entre outros).

Ainda em relação ao Programa de 1895, é importante sublinharmos a grande modificação que ocorreu na disciplina de *Gymnastica*. De acordo com o Decreto de 1894, a disciplina passou a ser denominada *Gymnastica, Evoluções Militares e Esgrima*, aumentando grande quantidade seus conteúdos a serem ensinados, incluindo as marchas, evoluções militares, infantaria, esquadra, tiro ao alvo, esgrima (de florete, sabre e espada) juntamente com as instruções anteriores de *Gymnastica de aparelhos* e as *Gymnastica Systematica Livre* e a com *Instrumentos*. As *Excursões Escolares* foram incluídas na *Gymnastica*, pois segundo o decreto de 1894, deveriam ser realizadas excursões militares com os alunos. Porém o descritivo das excursões é “Passeios a logares agradáveis e aprazíveis” no 1º ano; no 2º ano, “Passeios a logares agradáveis e aprazíveis mais longiquos do que os do primeiro ano”; e para os alunos do 3º, 4º e 5º anos, “mais longiquos do que os do segundo ano”. A qualidade dos passeios era que fossem “agradáveis e aprazíveis” distância era o único critério de diferenciação e/ou progressão entre os anos.

O Decreto nº. 2.857 de 30 de março de 1898 incorporou em sua atribuição a regulamentação geral do ensino secundário no país de forma clara, para além do Colégio Pedro II, como: “*Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados*”. O documento apresentava também a divisão do curso secundário em propedêutico ou realista, com a duração de 6 anos e que garantia apenas o diploma do curso secundário; e o clássico ou humanista, com a duração de 7 anos, sendo adicionado um ano ao currículo propedêutico ou realista, a disciplina de Latim em todos os anos e o Grego a partir do 6º ano. Após os exames, era garantida a titulação como Bacharel em Ciências e Letras. O título de Bacharel permaneceu garantindo o acesso ao emprego público e ao magistério secundário federal. Essa foi a primeira tentativa em conciliar os clamores por uma formação mais científica e a reação dos que defendiam o ensino clássico. No entanto, devido à forma como foi intentada, a formação em pouco ou quase nada mudou em seu sentido organizativo, já que o último ano era o que garantia o título de bacharel e o restante do curso praticamente o mesmo para ambas as modalidades, somente aumentando a carga horária de letras no curso clássico.

Neste documento, percebe-se que os mecanismos que controlam a frequência escolar e a seriação estavam tentando ser aperfeiçoados. Para os exames de madureza de alunos

externos era exigida a comprovação da escolarização, seja pela frequência em sua caderneta escolar, seja pela declaração de como adquiriu as habilidades e segundo quais planos de ensino:

Art. 60. O candidato deverá apresentar o certificado de conclusão de estudos secundarios no estabelecimento que houver frequentado, prova de identidade de pessoa e declaração de naturalidade, filiação e idade.

A esses documentos juntará a sua caderneta escolar (art. 9º) e todos os attestados que possam concorrer para a orientação dos julgadores.

Art. 61. Os candidatos extranhos ao Gymnasio Nacional, ou que não tenham cursado estabelecimentos equiparados a este instituto nos termos do art. 195, serão admittidos á inscripção sem distincção de turma e segundo a ordem em que tiverem apresentado os seus requerimentos.

Art. 62. Para que os candidatos de que trata o artigo anterior possam ser acceitos deverão apresentar, além da prova de identidade de pessoa e declaração de naturalidade, filiação e idade, documentos authenticados pelo delegado fiscal do Governo, pelos quaes provem as suas habilitações, como estas foram adquiridas, **segundo que especie de planos de ensino, em que estabelecimento ou perante que professores, e si em periodo equivalente aos seis annos do curso realista do Gymnasio Nacional** (art. 5º).

Paragrapho unico. As **informações inexactas e fraudes constantes** destes documentos serão punidas na conformidade das leis criminaes, e para esse effeito o delegado fiscal os examinará detidamente antes de visal-os e, quando verifique a existencia de crime, remetterá os mesmos documentos á autoridade competente.

Art. 63. A restricção constante do art. 62, principio, não se entenderá com os alumnos de **institutos que gosarem de regalias iguaes ás do Gymnasio Nacional** e apresentarem as suas cadernetas escolares (Brasil, 1898, grifos nossos).

Apresentamos o trecho acima para entendermos o processo de regularização da escolarização na sociedade e a forma como essa cultura vai gradativamente sendo absorvida pela sociedade. Possivelmente havia muita inexatidão ou mesmo fraudes, como mencionado no Parágrafo único do Art. 62, já que na maioria do país o ensino secundário muitas vezes era cursado de forma avulsa ou doméstica.

A legislação indica que os liceus estaduais e colégios particulares começaram nesse momento a se adequar mais ao formato da escolarização solicitado. Os cursos preparatórios anexos às faculdades de Direito de São Paulo e Recife seriam fechados e os lentes destas instituições remanejados (Brasil, 1898). Os institutos equiparados foram se consolidando na legislação, pois neste documento consta de uma segunda Parte cujos Títulos se dedicam ao ensino secundário nos Estados: o Título I sobre as regras⁶¹ para o que seria a “equiparação”,

⁶¹ O Decreto baseia as regras nos artigos 5º a 8º da Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895. Esta lei reorganiza o ensino nas Faculdades de Direito e os referidos artigos tratam das regras para a permissão de funcionamento e penalidades dadas às Faculdades Livres. Entre as regras estão: adequação dos estatutos à lei, proibição de admissão à matrícula sem cumprir os requisitos da lei, fiscalização e exames idôneos.

mas neste momento ainda se trata de uma padronização e regularização dos estabelecimentos de ensino secundário; e o Título II sobre a realização dos exames de madureza nos Estados (BRASIL, 1898, Art. 195 a 199). Ao final o documento ainda é apresentado um modelo da escrita contida nos diplomas e das falas das autoridades nas solenidades de formatura e colação de grau.

A Geographia estava presente em todos os anos do curso secundário, em suas duas modalidades, realista e clássico. Não havia diferenciação de carga horária entre as modalidades, e o que ocorreu foi uma maior presença da geografia no início do curso, variando de forma decrescente sua carga horária até os últimos anos:

Quadro 28 - Decreto nº. 2.857 de 30 de março de 1898

Decreto nº. 2.857 de 30 de março de 1898			
Anno	Disciplina	Carga horária	
		Curso realista	Curso clássico
1º anno	Geographia	3/26h	3/26h
2º anno	Geographia	3/26h	3/29h
3º anno	Geographia	2/26h	2/29h
4º anno	Geographia	2/26h	2/29h
5º anno	Geographia	1/26h	1/30h
6º anno	Geographia	1/26h	1/30h
7º anno	Geographia	-	1/27h

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1898.

O Capítulo IV do Decreto possui como título “Dos Programas de Ensino e de Exame”. Neste capítulo, os artigos tratam inicialmente da periodicidade dos programas de ensino e dos programas do exame de madureza. Os programas deveriam ser revistos trienalmente e aprovados, primeiramente pela Congregação do Gymnasio Nacional, e, posteriormente, pelo Governo, o qual ainda poderia acrescentar modificações em seu parecer. Sobre as diretrizes para a elaboração dos programas, a primeira delas refere-se a todas as disciplinas de uma forma geral:

Art. 19. Nesses programmas attender-se-ha ao seguinte:

I. Em todos os annos do curso será empregado o methodo intuitivo, e preferido o ensino pratico ao theorico, cingindo-se o professor na parte scientifica á explicação dos principios fundamentaes (Brasil, 1898).

Os outros nove parágrafos do Art. 19 tratam das diretrizes para cada uma das disciplinas, sendo determinado para a Geographia:

IX. No ensino da geographia occupar-se-hão os programmas com o conhecimento intuitivo da natureza ambiente, bem como das cartas e com os exercicios cartographicos; constituição physica da superficie da terra e sua divisão politica; e principios de geographia mathematica (Brasil, 1898, Art. 19).

Assim como os programas de ensino, os programas do exame de madureza também foram regulados. A realização de tais exames constava rigorosamente na legislação, desde a composição da banca avaliadora até o número de questões, tempo de exame, entre outras questões que foram reguladas em 42 artigos do decreto. A importância da organização dos exames e de todo o cerimonial e pompa é uma constante na legislação educacional desde o Império. Nesse momento, torna-se ainda mais relevante com a ampliação da equiparação, induzindo sua implementação no maior número de estados e cidades onde fosse possível:

Art. 198. Haverá exames de madureza em todas as cidades ou povoados da Republica em que existirem cursos de ensino superior federaes ou estadoaes e particulares, e que aos primeiros tenham sido equiparados na conformidade dos arts. 309, 311 a 317 do Codigo do ensino.

Art. 199. Estes exames serão feitos perante um jury de exame constituído nos mesmos termos dos arts. 50 a 92 deste regulamento [...] (Brasil, 1898).

Além de regulamentar e padronizar a organização dos exames em todo o território, o decreto também apontava quais conteúdos deveriam se sobressair ou mereciam maior consideração. Para o exame de geographia recomendação é:

VII. Em geographia geral, o examinando deverá conhecer sobretudo a parte physica e politica da Europa e da America. Na geographia do Brazil os erros graves de materia serão considerados dobradamente mais graves do que os commettidos em geographia geral (Brasil, 1898, Art. 77).

A Geographia do Brazil, recebeu um peso maior que a geografia geral. Dentre os conteúdos da geographia physica e da política, os continentes de maior destaque eram a América e Europa. Esses exames eram realizados perante um júri composto de acordo com o decreto e constituía-se de uma prova oral e uma escrita.

Com isso, podemos observar a regulamentação e padronização do ensino através da tríade: programa, exames e inspeção. Sendo aqui a equiparação um dos mecanismos de disseminação e de implementação dessa escolarização. Tendo os estabelecimentos estaduais e os particulares que seguirem o mesmo programa, conforme apontado; se submeterem aos jurisdos exames, especialmente o exame final do curso, o de madureza; acrescido a isso o fator da

inspeção, tínhamos um aparato escolar em consolidação. Essa tríade, aliada às finalidades gerais da escolarização acabava por interferir nas finalidades específicas das disciplinas e com isso, também em seus conteúdos escolares.

O Programa de Ensino de para o ano 1898 conforme Vechia e Lorenz (1998, p. 162), apresenta uma irregularidade em relação às datas. O Decreto nº. 2.857 que regulamentou o programa, foi publicado em 30 de março de 1898. De acordo com esse mesmo decreto, o início das aulas era no dia 1 de março (Brasil, 1898, Art. 48). Segundo consta nas Disposições Transitórias do Decreto de 1898:

Art. 2º O plano de ensino do Gymnasio Nacional executar-se-ha desde já, devendo a congregação reunir-se imediatamente para organizar o regimen provisorio de adaptação quanto aos alumnos dos cursos simultaneos (Brasil, 1898).

Aqui temos então três possibilidades interpretativas: a. o Programa de 1898 na verdade acabaria sendo executado em 1899; b. o Decreto e o Programa possuem elaboração anterior e conjunta, sendo as datas de publicação questões burocráticas ou acertos administrativos; c. as alterações foram feitas com o ano já iniciado e em andamento.

Uma particularidade do Decreto de 1898 foi estabelecer a divisão do curso secundário em curso realista e curso clássica. Além disso, é notável, em comparação com a legislação do período, o estabelecimento de uma grande quantidade de disciplinas por anno. No Programa de 1898, a quantidade de lições das disciplinas também é grande, sendo um currículo denso e extenso, variando de 8 a 10 disciplinas no início dos cursos e chegando a 17 e 19 cadeiras no 6º anno e 20 cadeiras do curso clássico no 7º anno. O peso maior estava nas disciplinas científicas, principalmente com a separação dos cursos, pois os que optavam pelo curso clássico, na realidade faziam os dois cursos. A Geographia é novamente reorganizada em seus conteúdos:

Quadro 29 - Programa de Ensino para o ano de 1898

Programa de Ensino para o ano de 1898		
Anno	Disciplina	Programa
1º anno	Geographia	Geographia physica. Exercícios de carthographia. 16 pontos - Os pontos são praticamente os mesmos do Programa de 1895, reduzido em quantidade, porém todas as temáticas contempladas. Livros: Lacerda: Tancredo do Amaral, Geographia Elementar, ou Lacerda, Curso Methodico de geographia, ou Sallaberry, Lições de geographia geral, ou Moreira Pinto, Curso de Geographia. Atlas do Brazil por Homem de Mello

		Atlas Delamarche ou Schrader
2º ano	Geographia	Geographia politica. Exercícios de cartographia. Situação, limites, descrição physica, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, produccções, commercio, indústria, vias de comunicação e cidades principaes dos seguintes paizes: 1. Brazil; 2. República do Paraguay.... até o ponto 44. Livros: os mesmos do 1º ano.
3º ano	Geographia	Geographia do Brazil. 14 pontos - Mantem praticamente os mesmos pontos do Programa de 1895, com alguma reorganização e a exclusão do ponto sobre o progresso moral e material do Brasil. Livros: H. Martins: Chorographia do Brazil. Atlas do Brazil por Homem de Mello eou Lomelino de Carvalho. Carta physica do Brazil, por Homem de Mello.
4º ano	Geographia	Noções de Cosmographia. 17 pontos. - Pouca ou nenhuma alteração nos conteúdos apesar de uma redução nos pontos. Livros: F.I.C. Cosmographia, ou Henrique Martins, Elementos de Cosmographia.
5º ano	-	-
6º ano	Geographia	Recapitulação da geographia da America, especialmente do Brazil.
7º ano	Geographia	Recapitulação geral da geografia, especialmente do Brazil. Livros: os mesmos do 5º e do 6º ano.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 162-185).

A Geographia do 1º ano, embora com um número menor de pontos, manteve todas as temáticas abordadas na Geographia physica do Programa de 1895. Inclusive a primeira parte sobre orientação e localização, partindo da sala de aula para o distrito. Na Geographia politica do 2º ano, a geografia econômica foi suprimida e com isso também os pontos referentes ao comércio internacional, vias de comunicação, etc., presentes no Programa de 1895. Todos os pontos do Programa de 1898 referem-se a um país ou região, começando pelo Brasil, América do Sul, e seguindo a progressão dos continentes adotada desde o final do Império. Nesse sentido, podemos perceber que os pontos conceituais da geografia econômica traziam uma visão de conjunto interligado, de interconexão entre os países. A Geographia do Brazil no 3º ano, mantém a estrutura já presente no programa anterior, apenas é excluído o ponto sobre o progresso moral e material do país. Os livros indicados são os Atlas e um livro de Chorographia do Brazil, também os mesmos do programa anterior. As Noções de Cosmographia foram retiradas do 3º ano, junto da Geographia do Brazil, e passou a ser ofertada separadamente no 4º ano, sob o rótulo da Geographia. Embora houvesse uma redução nos pontos, sua vulgata possuía grande estabilidade. Os conteúdos aparentam ser muito similares aos conteúdos ofertados na Astronomia do 6º ano, contemplando inclusive as coordenadas geográficas. Possivelmente tal proximidade tenha ocorrido com a separação dos conteúdos da Mecânica e

da Astronomia. No 6º e no 7º anno foi proposta a recapitulação dos conteúdos relativos à América e ao Brasil. Encontramos uma incorreção na indicação de livros do 7º anno: “os mesmos do 5º e do 6º anno”, sem que houvesse geographia no 5º anno, ou livros indicados no 6º anno. Idem no programa anterior. Importante destacar que embora tivesse uma recapitulação temática sobre o Brasil, a Chorographia do Brazil não apareceu como subtítulo da Geographia. Porém, ainda foi indicado um livro de Chorographia do Brazil no 3º anno.

No ano de 1899 e 1901 teriam sido elaborados Programas de Ensino para o Colégio Pedro II, porém, assim como Vechia e Lorenz (1998, p.viii), não conseguimos localizá-los.

A Reforma de Epitácio Pessoa, o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 que “aprova o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores”, tem como principal característica a consolidação do regime de equiparação (Colesanti, 1984, p. 21), um passo importante no processo de ampliação e padronização dos ensinos secundário e superior no país. As normas detalham os critérios e a forma como deveria ser feita a inspeção, sendo um desses critérios a conformidade com os programas oficiais:

Art. 382. Em relação aos estabelecimentos de ensino secundario se observará mais o seguinte:

I. São de rigorosa observancia nestes estabelecimentos as disposições do regulamento do Gymnasio Nacional, relativas ao numero e seriação das disciplinas, á sua distribuição pelos annos do curso e ao numero de horas semanaes consagradas ao estudo de cada materia.

II. A organização dos programmas de ensino é da exclusiva competencia da congregação do Gymnasio Nacional, sendo, todavia, permittido ás congregações dos institutos equiparados submeter, antes de terminado o prazo da duração daquelles programmas, á consideração do Governo, por intermedio e com informação dos respectivos delegados fiscaes, modificações ou medidas aconselhadas pela experiencia em bem do ensino, sobre as quaes resolverá o mesmo Governo, ouvida previamente a congregação do Gymnasio.

III. São de estricta observancia as regras estabelecidas no regulamento do Gymnasio Nacional para a execução dos programmas, bem como o disposto com relação aos exames de admissão, de promoções successivas e de madureza.

IV. São prohibidas as aulas communs a alumnos de annos differentes.

V. Aos delegados fiscaes incumbe nos exames de madureza a fiscalização de que trata o regulamento do Gymnasio Nacional.

VI. Os exames de madureza para os alumnos procedentes de qualquer ensino que não o official ou o officialmente reconhecido, effectuar-se-hão, na Capital Federal, perante o Gymnasio Nacional; e, em outras localidades, perante os estabelecimentos a elle equiparados que ahi existirem. Existindo na mesma localidade institutos equiparados, estadual e particular, é no primeiro que se devem realizar os exames dos ditos alumnos. Estes exames deverão effectuar-se nas proximidades da abertura dos cursos superiores.

VII. Cada instituto equiparado será obrigado a receber gratuitamente, por indicação do Ministro, até dous alumnos internos e oito externos, observadas as condições estabelecidas no regulamento do Gymnasio Nacional para a admissão de alumnos gratuitos (Brasil, 1901a).

Neste artigo da reforma podemos observar uma forte intenção em implementar o ensino seriado. O item I ressalta a importância da organização das disciplinas e programas serem iguais nos institutos equiparados, tendo sido essa a maior dificuldade dos liceus provinciais equiparados durante o Império. A frequência era obrigatória para os alunos matriculados, porém permanece uma categoria de alunos não matriculados e a possibilidade em se prestar exames de madureza (conclusão) de forma um pouco mais regulada. A intenção da formação de classes homogêneas também é percebida no item IV. Podemos observar que a equiparação atendia ao mesmo tempo aos anseios sobre a descentralização do ensino e ao mesmo tempo aliviava a sobrecarga do Gymnasio Nacional em realizar todos os exames no país. Nesse sentido, a equiparação é um tipo de mecanismo legal para a padronização do ensino secundário no país, tanto em seu regime e organização escolar quanto em seus programas de ensino e de exames.

Alguns dias depois foi aprovado o Decreto Nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901 com o regulamento do Gymnasio Nacional. Sua finalidade geral apareceu novamente em seu primeiro artigo: “Art. 1º O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar a cultura intellectual necessaria para a matricula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em sciencias e lettras” (BRASIL, 1901b).

Neste documento, o número de anos para a conclusão do ensino secundário passou a ser 6 anos. A reorganização curricular retirou as disciplinas de Música e Ginástica e incluiu a de Lógica, aparentemente um reforço de seu viés científico, especialmente por essa disciplina constar no último ano, como a culminância dos estudos. As disciplinas científicas como História Natural, Physica e Chimica, Mecanica e Astronomia estavam também concentradas nos últimos anos. A Geographia e a História novamente vieram acompanhadas de “especialmente a do Brazil”, reforçando o caráter de formação nacional das disciplinas. A carga horária nos 3 primeiros anos é de 18 horas aulas, passando para 23, 24 e 26 nos últimos:

Figura 7 – Organização curricular - Decreto N° 3.914, de 26 de janeiro de 1901

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
				Mec. e Astr. 3	
			Trig.....		
		Geom..... 4	Geom..... 4		
	Alg.....	Alg.....	Alg.....		
Arith..... 4	Arith..... 3	.....	.....	.....	Math..... 2
Geogr..... 4	Geogr..... 3	Geogr..... 2	.....	.....	Geogr..... 1
Port..... 3	Port..... 3	Port..... 2	Port..... 2	.....	Fr..... 1
Fr..... 4	Fr..... 3	Fr..... 2	Fr..... 1	.....	Fr..... 1
Des..... 3	Des..... 3	Des..... 3	Des..... 2	Ing..... 1	Ing..... 1
-	Ing..... 3	Ing..... 3	Ing..... 2	All..... 3	All..... 2
17	-	Lat..... 2	All..... 3	Lat..... 3	Lat..... 1
	18	-	Lat..... 3	Greg..... 3	Greg..... 2
		18	Greg..... 3	Hist..... 3	Hist. Do Br. 3
			Hist..... 3	Phys. E Ch... 4	Phys. e Ch. 3
			-	Litt..... 2	Litt..... 2
			23	Hist. Nat... 2	Hist. Nat.... 5
				-	Logica..... 3
				24	-
					26

Fonte: Brasil, 1901b.

Quadro 30 - Decreto N° 3.914 de 26 de janeiro de 1901

Programa segundo a Reforma de Epitácio Pessoa		
Anno	Disciplina	Carga horária
1º Anno	Geographia	4
2º Anno	Geographia	3
3º Anno	Geographia	2
4º Anno	-	-
5º Anno	-	-
6º Anno	Geographia	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1901b.

A Geografia aparecia nos primeiros três anos e no 6º ano, quando tem somente 1 hora por semana. No Art. 9º as diretrizes a serem seguidas para os conteúdos e sua distribuição nos anos recomendam

IX. No ensino da geographia o intuito fundamental será a descrição methodica e racional da superficie da terra por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca trasfoleados, e de memoria, das cinco partes do mundo, dos paizes da America, especialmente do Brazil, e dos da Europa, com a preocupação de evitar minucias, nomenclaturas extensas, dados estatisticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar a memoria do alumno ou não a exercitar com real proveito, quer no estudo da geographia physica, quer no da geographia politica e do ramo economico. No 1º anno far-se-ha o estudo da geographia physica, particularmente do Brazil; no 2º o da geographia politica em geral e em particular do Brazil; no 3º da chorographia do Brazil propriamente dita (Brasil, 1901b).

Nesse parágrafo podemos retirar algumas inferências importantes. Primeiramente, o ensino da geografia é diretamente relacionado à uma descrição “metódica e racional” cujo principal meio seriam os mapas. Em segundo lugar, as preocupações com o excesso da memorização apareceram juntas com a importância da aplicabilidade e referência à realidade do aluno, seguindo o recomendado pelo decreto anterior sobre o uso do método intuitivo. Em terceiro lugar, mantêm-se a divisão e sequência da geografia física seguida da geografia política, ambas com ênfase no Brasil. Sobre a diferenciação entre a geographia e chorographia, temos um indicativo na frase “da chorographia do Brazil propriamente dita”. Dessa forma como foi escrito, a geographia seria a referência para a chorographia que também denota ser tipo de metodologia da geographia. Como se primeiro tivéssemos uma exposição teórica e geral e em seguida a prática e o particular. Infelizmente, o programa de 1901 não foi encontrado (Vechia; Lorenz, 1998, p. viii).

Esse período inicial da república demonstra como as reorganizações a níveis políticos e sociais reverberaram nos currículos e programas escolares, ou seja, na organização escolar e na seleção das disciplinas e de seus conteúdos. Isto ficou evidente com a quantidade de decretos revendo e readequando a geografia escolar nesse período, quase que anualmente. Da mesma forma como demonstramos a situação similar ocorrida ao final do Império.

As mudanças curriculares pretendidas pelas primeiras reformas republicanas provavelmente foram de difícil implementação, seja pelo que se esperava do aproveitamento dos alunos que não estavam aculturados com a preponderância e metodologias das disciplinas científicas, seja pela aceitação entre os professores e escolas. Possivelmente os professores das disciplinas excluídas geraram uma resistência, assim como possivelmente faltou profissionais

para as novas áreas. Essas dificuldades demonstram como o processo de mudanças presentes em uma legislação parte de debates e conflitos sociais, e que tais mudanças tendem a ocorrer gradualmente, ou mesmo não ocorrerem, muitas vezes pela quase ausência de condições de realizá-la na prática, devendo ainda serem construídas as condições. Devido a esses fatores e aos intensos debates provenientes da mudança de regime e da reconfiguração da sociedade neste período, diversas reformas foram intentadas em um curto período de tempo.

7.2 Equiparação como padronização do processo de escolarização em disputa

A Reforma de Rivadávia Correia, Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911 restabeleceu o nome Colégio Pedro II e introduziu o termo “instrução fundamental” para designar o curso secundário. Houve também a substituição do termo “ano” para “série” (na Reforma de 1915 o termo “ano” voltou a ser utilizado). Seu traço marcante foi a tentativa de descentralizar o ensino secundário no país:

Art. 1º A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer espécie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (Brasil, 1911a).

Essa autonomia referia-se também aos programas, desincumbindo o Colégio Pedro II de ser a referência nacional:

Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias (Brasil, 1911a).

A Reforma, porém, regulamentava o regime anual de aulas, matrículas e exames. O certificado de conclusão do ensino secundário não era mais exigido para a matrícula nos cursos superiores, uma reação aos debates travados desde o início da República quando se tentou aprimorar os mecanismos de seriação, frequência e de equiparação. Aos candidatos ao curso superior era exigido somente:

Art. 64. Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar:

a) idade minima de 16 annos;

b) idoneidade moral.

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias; [...] (Brasil, 1911a).

E embora os certificados de conclusão não tenham mais o mesmo peso propedêutico, a reforma manteve os mecanismos de frequência e seriação no curso secundário:

Art. 74. As materias dos institutos serão distribuidas e leccionadas por series, obedecendo a sua reunião e gradação ao nexo scientifico que ligarem, indo do simples ao mais complexo.

[...]

Art. 80. No Collegio Pedro II não poderá fazer exames finais e ser promovido o estudante que tiver 20 faltas em cada período lectivo (Brasil, 1911a).

A Reforma Rivadávia Correia criou um movimento contraditório ao retirar a importância do certificado de conclusão do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, e ao alterar a equiparação, concedendo autonomia aos cursos secundários privados ou públicos. Aparentemente ter-se-ia um retrocesso no que estava sendo construído e encaminhado nas legislações passadas. No entanto, ao observar a legislação como um todo, manteve a seriação e a obrigatoriedade da frequência nos cursos secundários oficiais. O que se tentou talvez aqui foi conciliar os interesses tanto dos que defendiam a continuidade da regulamentação do processo de escolarização, quanto dos que ainda viam em tal processo um empecilho para o acesso aos cursos superiores.

O Decreto nº 8.660 de 5 de abril de 1911, publicado simultaneamente à Reforma, aprovou os regulamentos do Colégio Pedro II e reproduziu o primeiro artigo da Reforma Rivadávia Correia, reafirmando a intenção de que sua finalidade não fosse meramente propedêutica. Assim, manteve a frequência e a seriação para os estudantes escolarizados em institutos oficiais. A ideia de que ser propedêutico prejudicaria a instrução pretendida para o curso secundário não é uma novidade na legislação. A diferença é que essa legislação de fato retira a exigência do certificado para a admissão no ensino superior, uma medida para além e que, se não desfavorece o ensino secundário, desprestigia o Colégio Pedro II. O caráter prático do conhecimento também foi destacado, assim como sua aplicabilidade à vida social. Esse discurso encontrou cada vez mais adesão na legislação desde a introdução do método intuitivo como metodologia de ensino e de crítica à memorização, repetição e à nomenclatura excessivas.

Dessa forma, a readequação proposta e diminuição das disciplinas faria sentido, assim como a introdução da instrução cívica.

A redução do curso para 6 anos suprime a divisão entre os cursos clássico e realista. No decreto foi apresentado um único programa com uma redução das disciplinas:

Art. 3º Serão ensinadas as seguintes disciplinas: Portuguez, estudo pratico e litterario. Francez, estudo pratico e litterario. Inglez ou allemão (à escolha do estudante), estudo pratico e litterario. Geographia geral, chorographia do Brazil e noções de cosmographia. Mathematica elementar. Physica e chimica. Historia natural. Noções de hygiene. Instrucção civica e noções geraes de direito. Latim e sua litteratura. Grego e sua litteratura. Historia universal, especialmente da America e do Brazil. Desenho e gymnastica (Brasil, 1911b).

A Instrucção cívica e noções geraes de direito passaram a ser uma disciplina com um professor específico designado, com 3 aulas semanais somente no último ano. De um caráter moral e transversal como incluída anteriormente, passou a denotar um caráter legalista, fundamentado no direito indicando também suas finalidades:

A instrucção civica deve preparar os jovens para desempenharem, com razão e moralidade, a sua tarefa social. Os principios de direito exigidos versarão sobre os direitos do cidadão, os seus deveres e prerogativas e sobre os actos juridicos mais usuaes (Brasil, 1911b, Art. 7º).

A disciplina de Geographia agrupou a Chorographia do Brazil e as Noções de Cosmographia. Suas diretrizes para composição do programa eram literalmente as mesmas apresentadas no Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, regulamento do então Gimnasio Nacional.

Com a diminuição do curso para 6 anos, houve uma readequação das cargas horárias semanais que na legislação anterior aumentavam conforme o passar do curso. Nesse decreto a carga horária manteve certa regularidade, de aproximadamente 20 aulas por semana para todos os annos. As línguas modernas estavam presentes no 2º, 3º e 4º annos e o Latim e o Grego no 5º e no 6º annos, numa redução considerável de suas cargas horárias semanais. Por isso, consideramos que uma análise simples da redução da carga horária de uma disciplina isoladamente pode levar a erros de interpretação. A Geographia teve sua carga horária reduzida num contexto de redução geral da carga horária:

Quadro 31 - Decreto nº 8.660 de 5 de abril de 1911

Programa segundo o Decreto nº 8.660 de 5 de abril de 1911
--

Anno	Disciplina	Carga horária	Especificação
1º anno	Geographia	3 horas/19 horas por semana	Geographia physica, particularmente do Brazil.
2º anno	Geographia	3 horas/22 horas por semana	Geographia politica geral e, em particular, do Brazil.
3º anno	Geographia	3 horas/21 horas por semana	Chorographia do Brazil, propriamente dita, e o das noções de cosmografia.
4º anno		0 horas/20 horas por semana	-
5º anno		0 horas/21 horas por semana	-
6º anno		0 horas/21 horas por semana	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1911b.

O Programa de ensino do Colégio Pedro II seguiu a legislação da Reforma de 1911 e podemos observar que embora tenha reduzido a carga horária, os componentes da vulgata são contemplados. No entanto, houve algumas alterações atípicas nos conteúdos e em seu ordenamento progressivo:

Quadro 32 - Programa de Ensino para o ano de 1912 do Colégio Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1912 do Colégio Pedro II		
Anno	Disciplina	Programa
1º anno	Geographia	<ul style="list-style-type: none"> - 24 pontos - Geografia e suas divisões; - O Globo terrestre e noções de orientação e localização. - Partes líquidas e sólidas da Terra; oceanos e formas de relevo. - Ponto 9: “Europa, posição astronomica, limites, dimensões, climas e produções”. - Ponto 10: “Países da Europa, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos”. - Ponto 11: “Orographia e potamografia da Europa”. - Os pontos seguintes repetem a estrutura acima, seguindo a ordem: América, Asia, Africa e Oceania. - Após a América é incluído um ponto sobre o Brasil; - Ponto 15: “Brazil, posição astronomica, limites, dimensões, climas e produções”.
2º anno	Geographia	<ul style="list-style-type: none"> - 38 pontos - Os pontos variam geografia política, geografia econômica e geografia histórica. - Ponto 1: Geographia politica, formas sociaes, estados formas de governo. - Ponto 2: Noções de ethnographia, raças humanas, línguas e religiões. - Ponto 3: Noções de geographia econômica e de estatística politica e commercial. - Ponto 4: Grécia antiga, noções históricas e geográficas. - Ponto 5: Grecia moderna e Turquia. - Ponto 6: Roma antiga, noções históricas e geográficas. - Ponto 7: Geographia politica, situação, limites, superfície, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, produções, commercio, indústria, vias de comunicação, cidades importantes da Itália. - Após esse ponto, seguem os restantes com “idem” França, Hespanha, Portugal.... Brazil, etc.

		- Ponto 38: Descrição de viagens no paiz e no estrangeiro.
3º anno	Geographia	<ul style="list-style-type: none"> - 35 pontos - Pontos 1 ao 22: Chorographia do Brazil - Inicia os pontos com a corographia dos estados e termina o curso com características gerais do Brasil. - Ponto 1: Chorographia: situação, limites, superfície, aspecto physico, clima, salubridade, orographia, potamografia, noticia histórica e governos dos Estados do Amazonas e do Pará. - Seguem 10 pontos referentes à corografia dos estados brasileiros. - Por último, 11 pontos referentes à corografia do Brasil já consolidados: aspectos físicos, políticos e econômicos. - Ponto 22: Estudo comparativo da população do Brazil com a dos diversos paizes e da população dos estados entre si. - Pontos 23 a 35: Cosmographia - Pontos consolidados sobre astros, estrelas, esfera celeste, sistemas, terra, atmosfera, dias e noites, estações, lua, eclipses, constelações. - Ponto 33: Carta geographica, seus elementos, projecções. - Ponto 34: Calendarios. - Ponto 35: Problemas de cosmographia.
4º anno	-	-
5º anno	-	-
6º anno	-	-
7º anno	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 186-198).

No Programa de 1912 é possível observarmos uma nova ordem na exposição dos continentes. Primeiramente Europa, depois América, Ásia, África e Oceania. No 1º ano, os conteúdos da geographia physica parecem mais consolidados, com pouca variação em relação aos programas anteriores. No 2º ano, a geographia economica retorna ao programa da geographia politica, porém é acrescentado ao conjunto uma geographia histórica que contemplava a Grécia, Roma e Germania antiga. Segue-se a lista dos países em ordem de importância dada ao continente ao qual pertence e o último ponto trata da “Descrição de viagens no paiz e no estrangeiro”. A Chorographia do Brazil reaparece e divide a carga horária com as Noções de Cosmographia no 3º ano. Na Chorographia do Brazil ocorreu uma interessante mudança, uma inversão na ordenação do conteúdo: primeiro a chorographia dos Estados e a chorographia do Brasil por último. A Cosmographia apresenta os pontos consolidados e ao final alguns pontos para considerarmos: um ponto sobre a carta geográfica, elementos e projecções; um ponto sobre calendarios, o que nos remete ao estudo da Chronologia junto com a Cosmographia; e um ponto prático, com os “problemas” de cosmografia.

A Reforma de Carlos Maximiliano de 1915, instituída no Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, manteve a autonomia didática e administrativa dos institutos federais de educação secundária e superior⁶², juntamente com a inspeção destes institutos. O mecanismo de equiparação ao Colégio Pedro II retornou com novas regras sobre os critérios do estabelecimento, especialmente relacionados à sua idoneidade na realização do curso e dos exames, e sobre a cidade e do Estado onde se localizassem. Além disso, a diferenciação clara entre os estabelecimentos privados e os públicos e a quantidade permitida de equiparados em um mesmo local. O caráter público e republicano ficou evidente na determinação de que “nenhum estabelecimento de instrução secundaria, mantido por particulares com intento de lucro ou de propaganda philosophica ou religiosa, poderá ser equiparado ao Collegio Pedro II” (Brasil, 1915, Art. 24).

Os certificados de conclusão do curso secundário no Colégio Pedro II ou institutos equiparados voltaram a ser exigidos para realização do exame vestibular para acesso nos cursos superiores. Foram permitidas exceções e permanecem os exames avulsos, com as restrições de seriação:

Art. 87. Os estudantes que não frequentarem academia official ou inspeccionada regularmente, prestarão perante uma destas, na segundo época, o exame vestibular e o dos diversos annos do curso, pagando a taxa de matricula e a de exames. Em caso algum será permittido prestar, de uma só vez, exame das materias de mais de um anno, nem tão pouco accumular o exame vestibular com o do primeiro anno do curso superior (Brasil, 1915).

A geografia solicitada no exame de admissão anteriormente aparecia como princípios elementares de geographia, ou noções de geographia, especialmente do Brazil, passa a ser denominada de geographia physica, distante do par com a historia do Brazil:

Art. 97. Para requerer matriculas no Collegio Pedro II os paes e tutores dos menores devem provar: a) contar o candidato mais de 11 annos de idade, e, se pretender cursar o internato, menos de 14; b) achar-se habilitado a emprehender o estudo das materias do curso gymnasial. Para isto o candidato se sujeitará a um exame de admissão, que constará de prova escripta em que revele o conhecimento elementar da lingua vernacula (dictado), e prova oral, que versará sobre leitura com interpretação do texto, rudimentos de historia do Brazil, arithmetica e geometria pratica, e geographia physica (Brasil, 1915).

⁶² “Art. 5º O Governo manterá uma faculdade official de Medicina no Estado da Bahia e outra no Districto Federal; uma faculdade de Direito em S. Paulo e outra em Pernambuco; uma Escola Polytechnica e um instituto de instrução secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro” (Brasil, 1915).

A presença da *Geographia Physica* no exame de admissão para o curso secundário pode indicar uma maior presença da mesma no ensino primário, como previsto desde a Reforma de Benjamin Constant em 1890.

Embora o decreto mencione a manutenção da autonomia, os diversos âmbitos administrativos e didáticos são regulados em suas minúcias, datas, critérios, impedimentos, composição das bancas, exames realizados durante o ano e os exames finais, inspeção, funcionários, salários e carreiras, punições, premiações, frequência, o próprio currículo e a carga horária, seguindo a tendência centralizadora das legislações educacionais desde o Império. Com o retorno da equiparação e da centralização do Colégio Pedro II como referência para ao ensino secundário no país, duas medidas foram tomadas em relação aos programas:

Art. 93: Os programas dos cursos serão impressos em folhetos e vendidos por um preço apenas suficiente para cobrir as despesas de tipografia.

Art. 140: Os programas impressos devem designar as lições por meio de um sumário das mesmas, e não pelo título apenas (Brasil, 1915).

Nas Disposições Especiais, há uma seção específica para o Colégio Pedro II, com a regulamentação geral e base para a construção de seu regimento interno, assim como dos institutos equiparados. Nos primeiros artigos da seção é instituída a duração de 5 anos do agora chamado curso ginásial, com sua finalidade explícita:

Art. 157. O Collegio Pedro II comprehenderá duas secções: Internato e Externato.

Art. 158. Em ambas as secções se fará em cinco annos um curso gymnasial suficiente para ministrar aos estudantes solida instrucção fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (Brasil, 1915).

Como apontamos acima, a redução do curso para 5 anos trouxe implicações para as disciplinas e suas cargas horárias:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural. Paragrapho unico. Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia por meio da exposiçào das doutrinas das principaes escolas philosophicas.

Art. 167. A distribuição das materias, no curso official de qualquer das secções do Collegio Pedro II, será a seguinte:

1º anno - Portuguez, Francez, Latim e Geographia Geral.

2º anno - Portuguez, Francez, Latim, Arithmetica, Chorographia do Brazil e noções de Cosmographia.

3º anno - Portuguez, Francez, Inglez ou Allemão, Latim, Algebra e Geometria plana.

4º anno - Inglez ou Allemão, Historia Universal, Geometria no espaço, Trigonometria rectilinea, Physica e Chimica.

5º anno - Inglez ou Allemão, Physica e Chimica, Historia do Brazil e Historia Natural.

Paragrapho unico. Haverá lições de Gymnastica e Desenho nos quatro primeiros annos (Brasil, 1915)⁶³.

Quadro 33 - Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915

Anno	Disciplina
1º Anno	Geographia Geral
2º Anno	Chorographia do Brazil e noções de Cosmographia
3º Anno	
4º Anno	
5º Anno	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1915.

O Latim, uma das disciplinas consideradas mais importantes do curso de humanidades além da redução da carga horária, sofreu uma inversão no currículo. Não era mais ensinado em todos os anos, e do final do curso foi deslocado para o início. A Geographia, assim como as outras disciplinas, foi reduzida em sua distribuição nos anos, mas manteve-se no início do curso, constando apenas no 1º anno como Geographia Geral e no 2º anno como Chorographia do Brazil e a Cosmographia. Considerando a quantidade de pontos presentes nos programas anteriores, haveria uma redução dos conteúdos com este adensamento, caso não se compensasse com um aumento considerável da carga horária. A regulamentação dos exames explicita a ênfase a ser dada em seus conteúdos: “Art. 161. A prova escripta de Geographia versará exclusivamente sobre o Brazil” (Brasil, 1915).

Com a redução da quantidade de annos e da carga horária geral, foi criado um curso facultativo com disciplinas que foram excluídas do curso secundário, mas que continuaram sendo exigidas nos exames vestibulares: Psychologia, Logica e Historia da Philosophia (Brasil, 1915, Art. 166).

No Programa de Ensino para o Ano de 1915 do Colégio Pedro II, a Geographia foi organizada conforme determinado pela legislação. As outras disciplinas possuíam indicadas as

⁶³ Havia ainda uma exceção para os estudantes que pretendessem o curso de farmácia ou odontologia estudassem apenas as disciplinas exigidas e cursadas pelos estudantes externos: Portuguez, Francez, Geographia, Arithmetica, Physica e Chimica e Historia Natural (Brasil, 1915, Art. 171).

horas semanais de cada ano, o que não ocorreu com a Geographia. Sendo assim, não há como confirmar se houve um aumento da carga horária.

Quadro 34 - Programa de Ensino para o ano de 1915 do Colégio Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1915 do Colégio Pedro II		
Anno	Disciplina	Programa
1º anno	Geographia	<p>Parte Physica</p> <ul style="list-style-type: none"> - 38 lições. - 1ª lição: Geographia, suas divisões. Globo terrestre, suas dimensões. - Coordenadas geográficas, paralelos, meridianos, rosa dos ventos, orientação, latitudes e longitudes, situação geográfica do Brasil, escala, elementos de cartografia e sistemas cartográficos de Eratóstenes, Estrabão, Ptolomeu e outros. - 7ª lição: Partes líquida e sólida da terra. Denominação de suas diversas formas. - 8ª lição: Oceanos mares, correntes oceânicas. - 9ª a 12ª lição: Europa. - 14ª a 18ª lição: América. - 19ª a 22ª lição: Brasil. - 23ª a 27ª lição: Ásia. - 28ª a 32ª lição: África. - 33ª a 38ª lição: Oceania. - Estrutura das lições sobre os continentes e Brasil: Posição geográfica, limites, dimensões, climas; países, mares, golfos e estreitos; ilhas, penínsulas, istmos e cabos; montanhas; rios e lagos. <p>Parte Política</p> <ul style="list-style-type: none"> - 42 lições. - 39ª lição: Produções naturaes da terra, os três reinos, o mineral, o vegetal e o animal. - 40ª lição: Noções de ethnographia, raças humanas, classificação e distribuição das raças pela superfície da terra. - 41ª lição: Lingua: classificação das línguas e dialetos. - 42ª lição: Formações das línguas grega e latina, do grego moderno, das línguas neo-latinas e das neo-germanicas, seus monumentos literários básicos. - 43ª e 44ª lição: Religiões do mundo oriental e ocidental. - 45ª lição: Geographia politica, formas sociaes, selvagens, bárbaros e civilizados, civilizações. - 46ª lição: Instituições sociaes, paiz, povo, estado, formas de governo. - 47ª a 49ª lição: Grécia antiga, Grécia; Imperio Romano, Italia. - 57ª a 59ª lição: Germania antiga, Alemanha. - Cada uma das lições é então dedicada a um país, seguindo a ordem dos continentes: Europa, Brasil, América do Sul, Central e do Norte, Ásia e África (não consta a Oceania). - Estrutura das lições sobre os países: Geographia politica, situação, limites, superfície, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, produções, commercio, indústria, vias de comunicação, cidades importantes - Não há lição sobre descrição de viagens.
2º anno	Geographia	<p>Parte Chorographica</p> <ul style="list-style-type: none"> - 60 lições.

		<ul style="list-style-type: none"> - Inicia as lições com a corographia dos estados e termina o curso com características gerais do Brasil. - 1ª lição: Chorographia: situação geographica, superficie, limites, aspectos physicos, clima, salubridade, orographia, potamographia, noticia histórica, governo divisão administrativa, instrução publica, capital, cidades importantes, produção de cada estado brasileiro. - Seguem 21 lições referentes à corografia dos estados brasileiros e distrito federal. - 34 lições mais detalhadas e com conteúdos novos referentes à corografia do Brasil. Maior presença de conteúdos sobre: a costa, portos, cabotagem e navegação marítima e fluvial; geologia e mineralogia, mineração; flora, madeira, medicinais, frutíferas; fauna, ordens diversas, animais ferozes do país, animais importados e animais domésticos; aves, peixes, repteis; Climatologia e salubridade, aclimação nos diversos estados; agricultura, café, cana-de-açúcar, algodão, tabaco, mate e cereais; industria, industria extrativas vegetais, industria pastoril; industria da pesca, systemas de pescarias na vasta costa rasileira, futuro dessa industria; comercio, comercio internacional e interestadual; viação: navegação, estradas de ferro, de rodagem; Correios e telégrafos (5 lições); - 53ª a 56ª lição: ethnographia brasileira, elemento autochtono; primeiros exploradores, elemento celtibero-romano, elemento africano; colonização oficial e privada; estrangeiros no Brassil, imigração e emigração. - 57ª e 58ª lição: Estudo comparativo da população do Brazil com a dos diversos paizes e da população dos estados entre si. - 59ª e 60ª lição: companhias de navegação nacionais e estrangeiras. <p>Elementos de Cosmographia</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 lições. - Astros, estrelas, esfera celeste, sistemas, terra, atmosfera, dias e noites, estações, lua, eclipses, constelações. - Presença de lições com sentido histórico, tanto dos sistemas dos antigos, quanto sobre instrumentos astronômicos, formas das constelações, além da lição sobre os Calendarios Juliano e Gregoriano.
3º anno	-	-
4º anno	-	-
5º anno	-	-
6º anno	-	-
7º anno	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 199-244).

No 1º anno, a Geografia Geral dividida em Parte Physica com 38 lições, e Parte Politica com 42, completando 80 lições que estavam divididas em 2 annos no Programa anterior de 1912 (Quadro 32). As lições da Parte Physica apresentam a estrutura já consolidada da vulgata enquanto conteúdos e organização dos mesmos durante o anno. Na Parte Política, a 1ª lição apresenta as “produções naturais da terra: os reinos animal, vegetal e mineral”, algo que imprime a noção de recursos da geographia econômica. Quatro lições da Parte Política foram dedicadas novamente à Geografia Histórica (aparentemente sem o viés sagrado da Geografia Antiga). No 2º anno são 60 lições de Corografia do Brasil, com a introdução de uma lição sobre estudos comparativos da população do Brasil com outros países, mais os Elementos de

Cosmographia, completando 80 lições. A Parte Chorographica possuía uma estrutura no geral similar às anteriores, porém apresentou um maior detalhamento e novos pontos. Percebemos uma ênfase na ideia dos recursos (minerais, vegetais e animais), da integração do território e das relações internacionais. É perceptível também a ênfase nas vias de circulação, tanto de transporte quanto de comunicação. Na questão dos recursos, é interessante perceber também a presença de pontos relacionados à disciplina de Historia Natural. Nos Elementos de Cosmographia houve uma adequação na 1ª lição: a introdução de noções geométricas, que talvez tenham sido consideradas importante com as alterações curriculares ou pela observação da prática dos anos anteriores. As lições seguem a vulgata consolidada, contudo, neste programa foram introduzidas uma maior quantidade de lições sobre “noções históricas”: os sistemas dos egípcios, o de Ptolomeu e o de Copernico; opiniões dos antigos sobre o movimento diurno e o eixo da Terra; as constelações através dos tempos; noções históricas sobre os instrumentos astronômicos; os calendários Juliano e Gregoriano. Ao mesmo tempo que propuseram uma lição sobre as constelações através dos tempos, incluíram uma lição sobre as “Utilidades das constelações” (76ª lição).

No Programa constam os conteúdos do curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia com diversas subdivisões e ao todo 80 lições onde são discutidas, de maneira geral, temáticas relacionadas à ciência, filosofia e positivismo, numa aparente adaptação/substituição das disciplinas de filosofia moral e retórica no currículo.

Neste ano de redução da presença da geographia nos annos, temos aparentemente uma vulgata estabilizada, com a introdução mais marcante da geografia econômica e alguns indícios das disputas sobre a formação clássica ou científica. Esse programa permaneceu por 10 anos. No entanto, essa aparente estabilidade da vulgata, assim como da legislação sobre o curso secundário, não significou um período de calmaria. Muito ao contrário, como veremos no próximo subcapítulo.

7.3 O “entusiasmo pela educação” e a transição para a geografia escolar moderna

Na década de 1920 diversas reformas estaduais⁶⁴ foram realizadas com a participação de intelectuais ligados à educação na arena pública, a convite de órgãos públicos. A expressão

⁶⁴ As reformas consideradas mais significativas e com implicações no debate nacional sobre a escolarização ou envolveram figuras proeminentes nesse debate: Reforma Sampaio Dória em São Paulo 1920; Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro em 1922; reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922; Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1925; Reforma Mário Casassanta – Francisco Campos em Minas Gerais em 1927; Reforma do Distrito Federal em 1928 – Fernando Azevedo; e a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco em 1928.

“entusiasmo pela educação” cunhada por Jorge Nagle (2009), define esse período e o engajamento público nas causas da educação, especialmente a preocupação com o analfabetismo. O debate tratava da definição de um sistema nacional de ensino e, embora em alguns momentos as discussões se concentrassem em alguns de seus níveis, não seria possível avançar sem um entendimento sistêmico. O “otimismo pedagógico” (Nagle, 2009) caracterizado pelo avanço da pedagogia e a especialização dos órgãos técnicos, também caracterizou o período e deixou sua marca nos órgãos públicos para as próximas décadas.

A quantidade de reformas educacionais empreendidas nesse período demonstra as tentativas frustradas de uma reforma educacional que contemplasse os anseios da elite em busca de uma educação cada vez mais especializada - para seus filhos - e que demandava profundas transformações, a começar por seu caráter público e laico. As manifestações de intelectuais e pensadores da educação foram tomando vulto, com a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE em 1924⁶⁵, por exemplo, e culminam com o Manifesto dos Pioneiros pela Educação em 1932. E, embora o debate estivesse caminhando e ganhando consistência, havia também a resistência dos setores conservadores da sociedade, que defendiam uma educação aristocrática e elitista, de conhecimento desinteressado e descolado da realidade social, assim como a manutenção do ensino e da moral religiosa na educação pública em todos os níveis.

Internamente às disciplinas, os debates concentravam-se nas metodologias de ensino, já com grande influência da pedagogia moderna e psicologia da educação. Na geografia escolar, percebe-se essa preocupação em relação às críticas efetuadas ao aspecto descritivo e à memorização. Em 1913 foi publicado livro didático “Geografia do Brasil” de Carlos Miguel Delgado Carvalho no qual o autor propunha uma nova forma de organização dos conteúdos a partir de unidades temáticas, e não mais das unidades administrativas do território ou da Geografia dos Continentes, incorporando também as inovações pedagógicas ao conhecimento geográfico escolar. Nesse livro o autor ainda apresentou uma proposta de divisão regional para o Brasil. Sua obra foi indicada no Programa de Ensino do Colégio Pedro II do ano de 1926, que

⁶⁵ A ABE existe até os dias atuais, porém exerceu influência nas discussões e políticas públicas educacionais particularmente até 1945. Segundo Luiz Antônio Cunha, no verbete do CPDOC dedicado à associação, sua criação marca o período quando o debate sobre a educação extrapola as esferas estatais e torna-se um debate da sociedade. A ABE promovia cursos debates e conferências ou congressos nacionais sobre temas específicos da educação quase que anualmente nos anos de 1927 a 1935, período de sua maior influência, pois estes encontros serviam como o centro dos debates à época. De 1935 a 1945 suas atividades foram reduzidas pelo autoritarismo presente no Estado Novo, e com a democratização posterior ao mesmo, o debate e a bandeira da democratização e modernização dos métodos de ensino passaram então a ocorrer em diversos espaços e fóruns, sendo que na LDB de 1961, a ABE não exercia mais influência considerável. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

inclusive adotou sua divisão regional para a organização dos conteúdos programáticos⁶⁶. Seu livro é considerado por diversos autores e pesquisadores da história da geografia escolar no Brasil, ainda à época, o marco que divide o ensino de geografia em períodos clássico e moderno, mesmo que o impacto de tal obra tenha levado alguns anos para se consolidar⁶⁷. Esses seria um dos motivos para que Delgado de Carvalho, mesmo já sendo uma figura de destaque, tenha escrito em 1925 o livro “Metodologia do ensino geográfico: introdução aos estudos de geografia moderna” como forma de disseminar a geografia escolar moderna entre as comunidades escolares no país e formar os novos professores. Muito ativo e influente no cenário político e educacional do país, Delgado de Carvalho foi um dos fundadores da ABE em 1924 e assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

A dificuldade em se disseminar tais inovações podem ser percebidas pela reedição e utilização dos livros didáticos produzidos em fins do século XIX, como constata Jeane Silva (2012) em sua pesquisa sobre bibliografia didática da geografia escolar. Somado a este fato, temos uma formação de professores para o ensino secundário ainda inexistente, pois a Escola Normal formava professores para o magistério no ensino primário. Os cursos superiores de geografia ainda não haviam sido criados, o que nos leva a crer na continuidade da formação pela prática no nível secundário, levando assim à repetição da tradição. A classe dos repetidores criada em 1854 reaparece em 1901 como preparadores, e somente em 1911, desapareceriam da legislação para o ensino secundário. E ao pensarmos no tamanho do território e nas iniciativas e resistência estaduais e regionais, podemos compreender a dificuldade desta transição.

Após 10 anos da Reforma de Carlos Maximiliano, houve alguma acomodação na organização oficial do processo de escolarização. Os debates e discussões sobre tal processo permaneceram intensos, porém possivelmente percebeu-se que as discussões necessitavam de um aprofundamento anterior à regulamentação e implementação. As modificações ou tentativas de modificações constantes criavam um cenário de instabilidade e insegurança, indo no sentido contrário do que aparentemente se pretendia: a consolidação do processo de escolarização na

⁶⁶ Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) iniciou sua carreira no Colégio Pedro II desde 1920, quando assumiu a cátedra de Inglês. No ano de 1927, logo após a inclusão de sua divisão regional no Brasil como estrutura dos conteúdos do programa, tornou-se professor substituto de geografia. Neste mesmo pediu sua transferência para a cátedra de Sociologia (Silva, 2015). Delgado de Carvalho transitou por diversas disciplinas escolares e foi muito atuante no cenário educacional do período, tendo sua contribuição e importância reconhecidas na comunidade geográfica.

⁶⁷ Frank (2016) indica que a divisão regional de Delgado de Carvalho foi utilizada no livro didático *Chorographia do Brasil* (sem autor), publicado em 1922 pela FTD (editora fundada no Brasil em 1902 e vinculada à Congregação Marista. Os Irmãos Maristas chegaram no Brasil em 1897 e fundaram diversos colégios Maristas). Isso indicaria certa disseminação das ideias e da proposta de regionalização de Delgado antes mesmo da Reforma de 1925 e do Programa de 1926.

sociedade. Neste sentido, uma maior especialização e profissionalização se fazia necessária, tanto em relação aos debates pedagógicos e disciplinares, quanto à própria organização administrativa e burocrática do Estado. Assim, em 1925 foi implementada a Reforma de João Luiz Alves, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, também conhecida como Lei ou Reforma de Rocha Vaz⁶⁸, trazendo para a legislação o acúmulo desses debates. Percebe-se um momento de aprimoramento e acúmulo, ao contrário das oscilações das diversas reformas do início da República. Tanto que houve uma certa continuidade com a Reforma de Carlos Maximiliano, pois segundo suas disposições gerais e transitórias, a legislação de 1915 permaneceu válida desde que “não estejam em desacordo com esse regulamento e não tenham sido por elle implicita ou explicitamente revogadas” (BRASIL, 1925, Art. 308). Assim como, manteve-se a antiga estrutura administrativa para a transição: “Art. 300. Enquanto não se organizar definitivamente o Departamento Nacional do Ensino, os serviços a seu cargo correrão pela actual Secretaria do Conselho Superior do Ensino, que será mantida para este efeito” (Brasil, 1925).

O Decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, última reforma da Primeira República, caminhou nos sentidos acima apontados: a criação de uma estrutura burocrático-administrativa e a consolidação da escolarização na vida social. Englobando a difusão do ensino primário e a reorganização do ensino secundário e superior, a reforma institui no plano da administração a criação do Departamento Nacional do Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Foi suprimido o Conselho Superior do Ensino e instituído o Conselho Nacional do Ensino, composto de três seções: Conselho do Ensino Secundário e Superior; Conselho do Ensino Artístico; Conselho do Ensino Primário e Profissional. E embora o ensino secundário mantenha seu agrupamento com ensino superior em seu Conselho, o artigo que define sua finalidade o aproxima do ensino primário: “Art. 47. O ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultua média geral do paiz, comprehenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos [...]” (Brasil, 1925).

Tal aproximação, pretendia disseminar a ideia de continuidade entre os dois ramos de ensino, desde então antevendo a ampliação do acesso à educação pública. A progressão seriada é reforçada em diversos mecanismos da lei, especialmente na aplicação dos programas. Tendo

⁶⁸ Juvenil de Rocha Vaz (1881-1964) era professor catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e ocupou diversos cargos administrativos. Tendo participado da elaboração da Reforma, seu nome é muitas vezes utilizado para mencioná-la. Por isso, optamos por manter as duas denominações, João Luiz Alves/Rocha Vaz. Fonte: PREFEITURA DO RIO/CASA CIVIL/ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Administração pública municipal: a estrutura e os titulares: da Comissão de Intendência à Prefeitura do Rio (1889 – 2012). Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Casa Civil/Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/rocha-vaz-juvenil-da/> Acesso em 10 jan. 2024.

isto em vista, na legislação havia uma clara indicação de que os programas deveriam ser elaborados de forma que seus conteúdos fossem ensinados durante o ano letivo e a “aplicação prática das matérias” (Brasil, 1925, Art. 46). Enquanto instituto modelo para o ensino secundário no país, os programas do Colégio Pedro II permaneceram sendo referência nacional para a equiparação e inspeção⁶⁹. Os professores catedráticos das disciplinas eram incumbidos da elaboração dos programas, seguida de aprovação da Congregação do Colégio.

Derivada do reforço à progressão seriada, pretendeu-se a frequência obrigatória (Brasil, 1925, Art. 204). A aprovação nos annos e suas matérias passou a ser obrigatória para a matrícula no anno seguinte, sendo que a reprovação em mais de seis exames impedia o estudante de continuar o curso (Brasil, 1925, Art. 2013 § 1º). A presença de tal regulação indica possivelmente a persistência de tal prática, mesmo com as tentativas das reformas anteriores:

Art. 50. Não será permitido acesso a uma série qualquer sem a aprovação nas materias do anno anterior, quer nas que forem de simples promoção de um anno para outro, quer nas que constituirem provas de conclusão das diversas séries. Não será facultado, em caso algum, prestar provas finaes de mais de uma série em cada anno (Brasil, 1925). [...]

Art. 297. Os estudantes que já tenham um ou mais exames de preparatorios poderão concluir o curso secundario pela fôrma regulamentar anterior a este decreto, mas serão obrigados ao exame de Philosophia (Brasil, 1925).

Como podemos constatar pela presença do Art. 297, embora houvesse um aperfeiçoamento dos mecanismos de controle da frequência e da seriação, por se tratar de uma transição significativa na cultura escolar em geral, as duas situações conviveram durante o período entre a Reforma de 1925 e a Reforma de 1931.

A quantidade de disciplinas variou de 8 a 9 por anno, sendo que o curso de 5 anos emitia o certificado que habilitava para os exames vestibulares. Tal certificado voltou a ser exigido (Brasil, 1925, Art. 215) reforçando um papel de importância social da escolarização. No 6º anno, somente 4 disciplinas eram ministradas com vistas à formação do Bacharel em Ciências e Letras. Essas disciplinas concentram o que seria uma formação humanística moderna: Literatura Nacional, Literatura das Línguas Latinas, Sociologia e História da Filosofia. O Bacharel em Ciências e Letras permaneceu com *status* e privilégios, como a preferência para a matrícula no curso superior independente de sua classificação no exame vestibular (Brasil, 1925, Art. 207 § 3º). As línguas modernas e o Latim continuaram sendo

⁶⁹ “Art. 268. A equiparação ao Collegio Pedro II só será concedida aos estabelecimentos secundarios oficialmente mantidos pelos Estados e que observem as regras prescriptas neste regulamento, dispondo de edificio e installações necessarias, e submettendo-se a fiscalização identica á estabelecida para os estabelecimentos de ensino superior equiparados” (Brasil, 1925).

ofertadas durante os anos do curso. A disciplina de Instrução Moral e Cívica, que passou a ser ensinada no 1º ano, perdeu grande parte de seu viés legalista e concentrou a formação nos valores morais e patrióticos:

Art. 48 § 4º. O programma de ensino da instrução moral e civica, no curso secundario, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primario (art. 55, § 2º)⁷⁰, accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na familia, na escola, na patria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas phases historicas e dos que influiram decisivamente no progresso humano (Brasil, 1925).

A disciplina de Geographia estava no currículo no 1º e 2º ano, e no 5º ano como Cosmographia, aparentemente mantendo a estrutura geral empregada para a disciplina nos últimos anos:

Quadro 35 - Decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925

Anno	Disciplina
1º Anno	Geographia
2º Anno	Geographia
3º Anno	-
4º Anno	-
5º Anno	-
6º Anno	Cosmographia

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil, 1925.

Embora não mencione a Geographia do Brasil ou Chorographia do Brasil como disciplina, a finalidade de formação nacional da disciplina foi acentuada:

Art. 48 § 5º. No ensino da lingua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo.

Serão excluidas, por selecção cuidadosa, as producções que, pelo estylo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados (Brasil, 1925).

⁷⁰ “Art. 55 § 2º. O padrão do programma de instrução moral e civica para a admissão no 1º ano do curso secundario será objectivo e constará do ensino, sempre exemplificado com factos, de noções de civilidade, sociabilidade, solidariedade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio e hygiene, amor á familia e á patria, altruismo, etc” (Brasil, 1925).

O destaque para a construção da nacionalidade aparece de forma explícita e de certa forma deslocada dos conteúdos, pois se antes os conteúdos em si já contribuía para a formação dos cidadãos, neste momento é exaltada a questão sentimental e ideológica, como podemos observar na última frase: “Serão excluídas, por selecção cuidadosa, as produções que, pelo estylo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados” (Brasil, 1925).

No Programa de Ensino para o ano de 1926 do Colégio Pedro II as lições referentes à Instrução Moral e Cívica enumeravam os comportamentos sociais desejáveis a nível individual, os deveres para com a família e finalmente os deveres do cidadão em relação ao Estado e à Pátria: “A nobre missão de educar que compete aos paes e aos mestres” (4ª lição). A ideia central da disciplina é exposta em sua 1ª lição: “formar o homem de bem e o cidadão útil à Pátria”. A ideia da utilidade permeará não só a Instrução Moral e Cívica, mas se constituía em um discurso amplamente disseminado, voltado à utilidade para o Estado e a Pátria, assim como para o trabalho. A consciência moral guiaria as ações dos indivíduos, que deveriam buscar “o próprio aperfeiçoamento e se tornar útil e proveitoso à sociedade” (5ª lição) ouvindo e respeitando também o conselho dos mais velhos “que são as vozes da experiência” (6ª lição) e de forma dirigida a seu público, concorrendo “para o aperfeiçoamento moral das pessoas que se acharem submetidas à sua esfera de acção” (2ª lição) (Vechia; Lorenz, 1998, p. 259-261).

Percebemos também um esforço em modificar o *status* social dado ao “trabalho”. Durante o Império o trabalho, especialmente o prático ou manual, era tido como atividade degradante e por isso a educação da elite devia ser desinteressada (Haidar, 2008). Esta ressignificação social do trabalho foi um dos traços marcantes do período de transição, levando a outros desdobramentos nos períodos seguintes. Assim frases como “só pelo trabalho o homem pode triunfar na vida” (6ª lição) e “todas as profissões são dignas e em todas deve o homem proceder com a coragem e o desassombro necessários, conformando-se sempre com a própria condição” (10ª lição) (Vechia; Lorenz, 1998, p. 259-261) vão construindo e projetando um novo imaginário sobre o trabalho.

Ao observar o programa da disciplina como um todo, podemos identificar as linhas pelas quais seguiram os discursos nacionalistas e patrióticos, num misto entre o processo civilizatório e o Estado Moderno:

19ª A Pátria como associação de famílias unidas pelo mesmo laço de sangue, interesse e de tradições. O Patriotismo, máxima virtude dos cidadãos. O povo.

Seus direitos e necessidades. A paz e a ordem como supremo bem da Pátria, afim de que todos os cidadãos possam usufruir, socegradamente, os fructos do próprio trabalho, conservar as conquistas dos antepassados e preparar dias de maior prosperidade para as gerações futuras (Vechia; Lorenz, 1998, p. 260).

Na Geographia, o Programa de Ensino para o ano de 1926 do Colégio Pedro II apresenta algumas modificações importantes. No 1º ano, a disciplina de Geographia possuía 80 lições e tratava da Geografia Geral dos Continentes. Apresentava a seguinte subdivisão: Prolegomenos, com 10 lições sobre a Geografia, a Terra, o Sistema Solar e o Universo, orientação e coordenadas geográficas, estações do ano, cartas geográficas e escala; Geographia physica com 6 lições sobre nomenclatura geográfica (formas da terra), continentes e mares, atmosfera; Geographia politica, 6 lições sobre definições de geografia humana, politica e econômica, raças línguas, religiões, formas sociais (civilização e Estado), grupos humanos (migrações e colonização) e atividades econômicas; Geografia Geral dos Continentes com 18 lições com a descrição geral de cada um dos continentes seguindo a estrutura posição – relevo e litoral – clima – hidrografia – vegetação – populações – governo – recursos econômicos; e a Geografia Regional de cada continente, com 40 lições seguindo a mesma estrutura de descrição geral.

Quadro 36 - Programa de Ensino para o ano de 1926 do Colégio Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1926 do Colégio Pedro II		
Anno	Disciplina	Lições
1º Anno	Geographia	<p>- Prolegomenos – 10 lições A Geographia – Definição e divisões. Sua utilidade. A Terra – Forma, dimensões; movimentos. O Systema Solar – Planetas, satélites. A lua e sua phases. Cometas. O Universo: Estrellas. As constelações; o Cruzeiro do Sul. Orientação – Pontos cardeais. Rosa dos ventos. Bussola. Circulos da esphera terrestre – coordenadas geográficas: a latitude e a longitude. Obiquidade da elíptica – Desigualdade dos dias e das noites. As estações. Carta geographica – Escalas. Unidades de extensão e superfície.</p> <p>- Geographia physica – 6 lições Nomenclatura geographica – Denominação das formas da Terra. Elementos solido, liquido e gazoso. Os Continentes e os Mares – Typos de relevo. Relações entre o relevo e as costas. – Hydrographia: elementos de comparação. – Classificação dos</p>

		<p>mares. – Os Oceanos. – As Correntes oceânicas, sua disposição geral. – Mar do Sargasso⁷¹. - Estudo summario do Atlantico. – O <i>Gulf Stream</i>⁷².</p> <p>A Atmosfera – Noções sobre a temperatura, os ventos, as chuvas. Climas. Os continentes comparados entre si. - Analogia e contrastes, baseado na geographia physica. - Recursos mineraes do globo. – Flora. - Fauna.</p> <p>- Geografia Política – 6 lições</p> <p>Definições – O conceito da geographia humana, social ou politica. A geographia economica.</p> <p>Raças – Linguas – Religiões – Classificação e distribuição geographica.</p> <p>Formas sociaes – Civilisação: seus elementos, seus estágios evolucionários. – Instituições sociaes: o Estado, suas modalidades.</p> <p>Os grupos humanos – Migrações: causas e resultados. A colonização. Formação das cidades.</p> <p>Actividade economica – Criação – Agricultura – Industria – Transporte – Comercio – O “fator geográfico”.</p> <p>Geografia Geral dos Continentes – 18 lições</p> <p>Estudo ou Descrição Geral de cada continente na ordem seguinte: Posição, limites, dimensões. – Aspecto geral do relevo e do litoral. – Typos de climas. – Hydrographia. – Vegetação e animaes característicos. – Populações. – Divisão politica. – Os recursos economicos.</p> <p>Geografia Regional – 40 lições</p> <p>Estudo ou Descrição Geral de cada continente na ordem seguinte: Situação, limites, superficie. – Aspecto geral do relevo. - Litoral. – Clima. – Hydrographia. – Vegetação. – Populações e principaes cidades. – Governo. – Recursos economicos.</p> <p>Regiões Norte-Americanas; Regiões Sul-Americanas; Regiões da Europa; Regiões da Asia; Regiões da Oceania; Regiões da Africa.</p> <p>No “estudo” ou “descrição geral”, o professor examinará os elementos geográficos geraes aplicados á região considerada. Além disso, em cada região, ferá pelo menos um “estudo especial”, examinando um aspecto interessante e peculiar, importante da região.</p> <p>As aulas serão sempre feitas com o auxilio de cartas e numerosos deverão ser os exercícius das mesmas e de esboços cartográficos e de mappa mudo, emprestando assim, ao ensino, um cunho pratico.</p> <p>LIVROS INDICADOS:</p> <p>Carlos de Novaes - Geografia Secundaria: dados recentes.</p> <p>Othello Reis - Europa, América, Asia e África de hoje. Veiga Cabral - Europa Actual.</p> <p>ATLAS: J. Monteiro e F. de Oliveira - Novo Atlas de Geografia.</p> <p>Schrader, Prudent e Antoine - Atlas de Géographie Moderne.</p>
--	--	---

⁷¹ “O mar de Sargaços (ou mar dos Sargaços) é uma região alongada no meio do Atlântico Norte, cercado por correntes oceânicas. A oeste, é limitado pela corrente do Golfo; ao norte, é circundado pela Corrente do Atlântico Norte; pelo leste, é limitado pela Corrente das Canárias; e ao sul é circundado pela Corrente Equatorial do Atlântico Norte. Grosso modo, ele possui cerca de 1100 km de largura e 3200 km de comprimento e se estende de cerca de 70 ° oeste a 40° oeste, e de 25° norte a 35° norte, entre a América do Norte e a Europa. As Bermudas estão localizadas próximo da orla ocidental do mar. Como não é delimitado por bordas continentais terrestres, Sargaços é o único mar da Terra que não possui costa” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mar_dos_Sarga%C3%A7os. Acesso em: 21 out. 2023.

⁷² “A corrente do Golfo (em inglês: *Gulf Stream*) é uma corrente marítima potente, rápida e quente do oceano Atlântico que tem origem no Golfo do México, escapa pelo estreito da Flórida e segue a costa leste dos Estados Unidos e a sua extensão até a Europa (...)”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Corrente_do_Golfo. Acesso em: 21 out. 2023.

		<p>Visintin - Atlas de Géographie Moderne. Mappas mudos do Brasil, Planispherio, America do Sul e do Norte, Asia, Africa e Europa.</p>
2º Anno	Chorographia do Brasil	<p>Parte Geral – 40 lições</p> <p>Situação geographica – Aspecto geral – Seperficie e pontos extremos – A posição do Brasil no Continente Sul-Americano: dados comparativos. Fonteiras terrestres.</p> <p>Relevo – Aspecto geológico – Classificação por systemas orographicos – Maciços (Atlântico, Central, Nortista, Guayanense).</p> <p>Planaltos e planicies – Relações geográficas e intercomunicações entre bacias fluviaes.</p> <p>Littoral – Morphologia: aspectos e relações geográficas com o relevo – Typos de costas - .</p> <p>O Atlantico Sul – Relevo – Correntes, marés – Ilhas oceânicas.</p> <p>Descrição do litoral.</p> <p>Clima – Posição astronômica do Brasil – Latitude e altitude – Distribuição das temperaturas, dos ventos e das chuvas – Typos de climas: super-humido, semi-arido e semi-humido, de planície e de altitude – Exemplos especiaes: Pará, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo.</p> <p>Salubridade e colonização – Importancia dos serviços metereologicos para a agricultura.</p> <p>Hidrographia – Os grandes centros de dispersão de aguas – Vertentes – Rios de planalto e de planície – Dados comparativos – Os lagos.</p> <p>Bacias hydraulicas (Amazonas, rios temporários do Nordeste, vertente oriental dos planaltos: estudo especial do S. Francisco, O Parahyba do Sul, Paraná e rios meridionais.</p> <p>Recursos naturaes: mineração, vegetação, produção do reino animal.</p> <p>População – Esboço ethnographico – Grupos indígenas e atues – Lingua e religiões – O elemento europeu na população – Recenseamentos no Brasil – Os grandes centros urbanos.</p> <p>Os Estados: limites, área, população e principaes cidades.</p> <p>Divisão administrativa da Republica – O Governo – Instrução Publica – o Distrito Federal.</p> <p>Economia Nacional – Condições geraes – As terras e a prosperidade – Agricultura, produtos tropicaes, café, cacáo, algodão, assucar. – Os cereaes, milho, trigo, arroz – Zonas de produção – Criação de gado: frigoríficos – Industrias extrativistas: mineração, borracha, madeira, matte, carnaúba – Industria manufactureira – Fábricas do Brasil – Exportações.</p> <p>Apparelhamento economico – Viação, Navegação e portos – Telegrapho – Finanças.</p> <p>Commercio exterior – Seu desenvolvimento – Artigo de exportação.</p> <p>Parte Regional – 40 lições</p> <p>As regiões naturaes do Brasil – Divisão regional do paiz – Bases geográficas racionaes desta divisão. Distribuição dos Estados.</p> <p>Todas as regiões contam com a “Descrição Geral” e a “Descrição Especial”:</p> <p>I – Brasil Septentrional ou Amazonico Pará, Amazonas e território do Acre.</p> <p>II – Brasil Norte-Oriental Maranhão, Piauhy, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco e Alagoas</p> <p>III – Brasil Oriental Sergipe, Bahia, Minass, Espirito Santo e Rio de Janeiro: o Districto Federal</p> <p>IV – Brasil Meridional S. Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio-Grande do Sul</p> <p>V – Brasil Central</p>

		<p>Matto Grosso e Goyaz</p> <p>Durante o anno, o professor fará inúmeros exercícios de esboços cartográficos e de mappa mudo.</p> <p>A “descrição especial” consta de temas, que servirão de assumpto ás preleções do professor: procurando apontar os aspectos interessantes e peculiares mais importantes de cada região do brasil.</p> <p>LIVROS: Delgado de Carvalho, Geographia do Brasil. Scrosoppi, Chorographia do Brasil. Veiga Cabral, Chorographia do Brasil.</p> <p>ATLAS: J. Monteiro e F. de Oliveira, Novo Atlas de Geographia. Homem de Mello, Atlas do Brasil nº 2. Colleção de Mappas Mudos Escolares.</p>
3º Anno	-	-
4º Anno	-	-
5º Anno	Cosmographia	<p>22 lições</p> <p>O céu, os astros; A Terra, sua forma e posição no espaço; Coordenadas geográficas; Movimentos da Terra e seus fenômenos; Medida de tempo: calendários; Globos e cartas geográficas; coordenadas esféricas; Problemas fundamentaes de astronomia pratica: determinação da latitude, da hora, da longitude, da posição de um astro; Principais instrumentos de observação astronômica; Elementos e constituição do Sol; A Lua; Os Planetas e seus movimento, Systema Solar, Antigos systemas do mundo, Lei de Kepler, Lei de Bode; Estudo descriptivo summario de Mercurio, Venus, Marte, Jupiter, pequenos planetas, Saturno, Urano, Neptuno; Cometas e Meteoros Cosmicos; Estudo summario das Estrellas e constelações; Gravitação Universal. Principio de Newton. Marés; Hypotheses cosmogônicas.</p> <p>PONTOS PARA A PROVA PRÁTICA DO EXAME</p> <p>I – Demonstração elementar do movimento dos atos e dos fenômenos das estações e dos eclipses.</p> <p>II Indicar a posição dos pontos na Terra (...).</p> <p>III – Meridianos e longitude. Exercicios.</p> <p>IV – Paralelos e latitude. Exercicios.</p> <p>V – Movimento de rotação da Terra, dias e noites (...).</p> <p>VI – Movimento de translação da Terra, estações (...).</p> <p>VII – Globo terrestre: traçar meridianos, paralelos, trópicos. Zonas.</p> <p>VIII – Traçar os contornos dos continentes, oceanos e demais accidentes geográficos. Estudo comparativo dos oceanos e áreas continentaes. Estudo comparativo hemisfério boreal e austral (...).</p> <p>IX – Da planta. Construção de uma planta. Escala. Uso da Escala. Orientação da planta.</p> <p>X – Do relevo. Representação da altura. Curvas de nível. Construção de um relevo. Perfil. Relevo do Brasil.</p> <p>XI – Das cartas geográficas. Das projecções usuaes. Reducção de uma carta. Exercicio.</p> <p>XII – Representação do relevo do solo. Signaes convencionaes. Diversas espécies de cartas.</p> <p>XIII – Redução de uma carta geogrphica. Desenho das cartas. Rápidos esboços. Redes. Exercicios convenientes.</p>

		<p>XIV – Traçado dos contornos dos países da Europa, dos Estados Unidos e das Repúblicas Sul-Americanas, ressaltando apenas os grandes acidentes geográficos.</p> <p>XV – Traçado dos contornos dos Estados do Brasil, ressaltando apenas os grandes acidentes geográficos.</p> <p>XVI – Exercícios elementares de modelagem geographica. Modelagem e representação objectiva dos acidentes geográficos das terras brasileiras.</p> <p>XVII – Demonstração elementar das leis de Kepler e do princípio de Newton.</p> <p>XVIII – Exercícios elementares sobre calendários.</p> <p>XIX – Exercícios elementares sobre a desigualdade dos dias e das noites e sobre a hora.</p> <p>XX – Manejo dos instrumentos mais usuais de geographia physica e cosmografia elementar.</p>
6º Anno	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 245-283).

Embora a estrutura ainda se assemelhasse com a listagem e descrição, observamos que mais do que uma listagem nomenclatural, foram introduzidos elementos de análise e explicação próprios da geografia moderna, que vinha sendo produzida em países estrangeiros desde finais do século XIX e início do XX. A introdução de uma geografia regional como metodologia dos estudos também é outro ponto que vai além da descrição anteriormente feita pela divisão entre os continentes e/ou pelos países. A regionalização acrescentou uma característica metodológica da análise geográfica do agrupamento por similaridade, muito próxima da geografia que começou a ser produzida por Vidal de La Blache no início do século XX. Outro ponto importante foi a introdução da análise do “fator geographico” no ponto sobre as atividades econômicas. O subtópico dos grupos humanos também acrescentou a relação causal à análise geográfica e aparece como “Migrações: causas e resultados”. Na parte referente à geografia physica também foi introduzida a comparação como metodologia de análise: “Os continentes comparados entre si. – Analogias e contrastes baseados na geografia physica [...]” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 253). As definições sobre o que seria a geografia, suas divisões e sua utilidade são o ponto inicial, a primeira lição. E embora tenha aparecido em outros momentos, possivelmente nos livros didáticos há interessantes registros dessa mudança conceitual e epistemológica da geografia moderna. As definições do que seriam a geographia humana, social ou politica e da geografia econômica também foram contempladas no Programa. As discussões envolvendo essas áreas da geografia esteve presente nos periódicos geográficos e educacionais da década de 1930 e caracterizam a transição para a geografia moderna.

Outra inovação, introduzida pela Reforma, são as ementas com instruções metodológicas voltadas diretamente para o professor, logo após a exposição dos conteúdos do ano:

No “estudo” ou “descrição geral”, o professor examinará os elementos geográficos gerais aplicados à região considerada. Além disso, em cada região, fará pelo menos um “estudo especial” examinando um aspecto interessante e peculiar, importante da região.

As aulas serão sempre feitas com o auxílio de cartas e numerosos deverão ser os exercícios das mesmas e de esboços cartográficos e de mapa mudo, emprestando assim, ao ensino, um cunho prático (Vechia; Lorenz, 1998, p. 254).

Os livros indicados para o 1º ano trazem em seus títulos e subtítulos a marca do moderno e do atual: “Geografia Secundaria: dados recentes” de Carlos de Novaes; “Europa, América, Ásia e África de hoje” de Othello Reis; “Europa Actual” de Veiga Cabral; “Novo Atlas de Geografia” de J. Monteiro e F. de Oliveira; “Atlas de Géographie Moderne” de Schrader, Prudent e Antoine; “Atlas de Géographie Moderne” de Visintin; além da indicação dos mapas mudos e do planisfério.

A Chorographia do Brasil no 2º ano é dividida em uma Parte Geral com 40 lições sobre a “situação geográfica”, fronteiras, relevo, litoral, clima, hidrografia, recursos naturais, população, Estados, e economia nacional. Há uma mudança significativa ao introduzir e destacar a importância dos conteúdos da geografia física para a sociedade, demonstrando a utilidade desse conhecimento e ao mesmo tempo demarcando a abordagem geográfica. No ponto do Relevo, por exemplo, aparece “Planaltos e planícies – Relações geográficas e intercomunicações entre as bacias fluviais”, e no ponto do Clima, “Salubridade e colonização. – Importância dos serviços meteorológicos para a agricultura” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 255).

A Parte Regional era composta por 40 lições, sendo utilizada a regionalização proposta por Delgado de Carvalho no livro “Geografia do Brasil” de 1913. O programa iniciava-se com a explicação do que seria uma divisão regional e suas bases “racionais geográficas”, que compreendiam as regiões naturais e o recorte administrativo dos Estados. Assim sendo, cada unidade do programa correspondia a uma das cinco regiões: I – Brasil Septentrional ou Amazônico; II – Brasil Norte-Oriental; III – Brasil Oriental; IV – Brasil Meridional; e V – Brasil Central. A estrutura dos tópicos é a descrição geral (posição, relevo, clima, recursos, população, cidades) e a descrição especial (aspectos históricos e particulares às regiões). E mesmo a descrição geral, variava em seus tópicos de acordo com a região abordada. As recomendações metodológicas se assemelhavam às do 1º ano, ressaltando o papel da descrição

especial e reforçando o uso dos “exercícios cartographicos e mappa mudo” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 256). Os livros indicados são o *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho, *Chorographia do Brasil* de Horacio Scrosoppi e *Chorographia do Brasil* de Veiga Cabral. Há a indicação também de dois atlas: o “Novo Atlas de Geographia” de J. Monteiro e F. de Oliveira e o “Atlas do Brasil nº 2”, *Colleção de Mappas Mudos Escolares*, de Homem de Mello.

No 5º anno o ensino da *Cosmographia* é composto por 22 pontos, com conteúdos muito próximos ao que já se praticava neste ramo da geografia ensinada naquela época. Ao final da apresentação de todo o programa de geografia do curso secundário, foi inserida uma nova seção com os “Pontos para a prova prática do exame”. A prova prática era exigida para a disciplina de *Geographia* desde o Império. Imaginamos que a simples menção de uma prova prática não fosse suficiente para a reprodução dos programas em todo país, especialmente num período em que os compêndios e manuais escolares nem sempre possuíam exercícios ou indicações de metodologias pedagógicas. Ao final da Primeira República já se antevia uma maior organização da escolarização e os mecanismos de equiparação e exames também indicavam essa intenção. Então é provável que por isso tenha surgido a necessidade em se explicitar o que deveria ser tratado como “prática” na geografia escolar, principalmente considerando os tipos de exercícios e atividades que possivelmente ainda se desenvolviam em sala: preleção ou ditado, memorização, cópia e reprodução cartográfica, entre outras, como parte integrante da vulgata geográfica escolar. Ao todo são 20 pontos e a grande maioria deles divide-se entre a geografia geral e suas definições, orientação e coordenadas, *geographia* física e *cosmographia*. Não há pontos de geografia humana ou política na prova prática, exceto os limites dos países em alguns pontos e mesmo assim, são destacados os acidentes geográficos presentes nos mesmos⁷³.

O Programa de ensino do Colégio Pedro II do ano de 1929, o último da Primeira República demonstra a estabilidade no sentido das proposições e abordagens. Ele é elaborado para a implementação do Decreto nº. 18.564 de 15 de janeiro de 1929, que alterou a seriação do curso secundário do Colégio Pedro II introduzindo um ano de cursos complementares. O decreto reorganizou a distribuição de algumas disciplinas durante os anos do curso e criou os cursos complementares como preparação para a admissão nos cursos superiores: o Curso Complementar de *Mathematica*, para a Escola Militar e Politécnica; o Curso Complementar de

⁷³ Corroborando com a interrelação entre os programas, livros didáticos e professores, alguns anos depois, em 1930 Fernando Raja Gabaglia, professor catedrático de geografia do Colégio Pedro II e personalidade influente na comunidade educacional e geográfica, sistematiza as práticas da geografia escolar e publica o livro “Práticas de *Geographia*”. Sobre este livro e seu autor ver: Silva, 2012; e Cabral, 2022.

Sciencias Physicas e Naturaes, para Medicina; e o Curso Complementar de Geographia para Escolas Sociais e Economia.

Quadro 37 - Programa de Ensino para o ano de 1929 do Colégio Pedro II

Programa de Ensino para o ano de 1929 do Colégio Pedro II		
Anno	Disciplina	Lições
1º Anno	Geographia	Prolegomenos – 10 lições Geografia Física – 6 lições Geografia Política – 6 lições Geografia Geral dos Continentes – 18 lições Geografia Geral – 40 lições PARTE PRÁTICA DE GEOGRAPHIA 16 pontos
2º Anno	Chorographia do Brasil	Parte Geral – 40 lições Parte Regional – 40 lições
3º Anno	-	-
4º Anno	-	-
5º Anno	Cosmographia	28 lições
6º Anno	Curso Complementar de Geographia Social e Economica	1º - Geographia humana. Relações entre a geographia physica e a geographia humana: O domínio próprio da geographia; Principio de actividade; Principio de connexidade. 2º - Agrupamento e classificação dos factos da geographia humana: Os antecedentes e finalidade da geographia humana; Classificação por ordem de complexidade crescente. Das classificações em geral. Os factos essenciaes da geographia humana (3º, 4º, e 5º): 3º - Ocupação improduttiva do solo. 4º - A conquista vegetal e animal. Agricultura e pecuária. 5º - Ocupação destructiva. Devastações vegetaes e animaes. Exploração das minas. Das monografias syntheticas da geographia humana (6º, 7º, 8º e 9º): 6º - Ilhas humanas do deserto de Sahara. Os oásis. 7º - Ilhas humanas nas regiões andinas. Pastagens e rincões da cultura agrícola. 8º - Os Alpes. As cadeias asiáticas. As estepes da Russia e da Asia Central. 9º - Das vias de comunicações e transporte. Physionomia ethnographica. 10º - Geographia regional. A Ethnographia. 11º - Geographia social. Línguas e religiões. 12º - Geographia da historia. O espirito geográfico. 13º - Historia summaria da geographia. 14º a 25º - Brasil.

		LIVRO INDICADO: Brunhes, “Geographie humaine”, 3ª edição, 1925.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 284-326).

Os programas do 1º ano, de Geographia, e do 2º ano, de Chorographia do Brasil, são praticamente os mesmos do Programa de 1926 em relação às suas subdivisões, quantidade de lições e pontos, por isso evitamos de reproduzi-lo novamente, deixando em destaque no Quadro 37 apenas os subtítulos. No 1º ano houve uma redefinição importante: a Geografia Regional que tratava dos continentes, suas regiões e países em 1926, foi requalificada como Geografia Geral em 1929. Os pontos para a prova prática são também similares, porém, aparecem logo após a apresentação do programa do 1º ano, e não ao final, como anteriormente. Ao invés de 20, são 16 pontos. As recomendações metodológicas sobre a descrição especial e os exercícios cartográficos também são as mesmas para a Chorographia. Na Cosmographia no 5º ano houve uma pequena alteração, passando de 22 para 28 lições e com a presença de uma introdução explicativa “Revisão das principais noções de geografia astronômica elementar, já ministradas no curso de geographia (1º ano) e indispensáveis para a compreensão da matéria cujo estudo se vai iniciar” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 302). Este pequeno aviso demonstra a interligação e interação entre as subdivisões da geografia escolar. E embora muitos dos conteúdos tratem de um aprofundamento das teorias próprias deste ramo, outros são de fato revisões já trabalhadas na parte da geografia geral. Houve uma diferenciação, no ponto 22: “Medida do tempo. Calendários. Computo eclesiástico”, explicitando a aproximação com o catolicismo. Esse ponto correspondia à lição 6 no currículo de 1926, porém sem a inclusão do “cômputo eclesiástico”. Um conteúdo que possivelmente complementa essa relação, é o último ponto em ambos currículos sobre “hypoteses cosmogônicas”, curiosamente muito próxima de um ramo mais facilmente qualificável como científico, devido à sua proximidade com a Física.

A novidade foi a introdução de uma nova disciplina de geographia no 6º ano, o Curso Complementar de Geographia Social e Economica. O programa se baseava e indicava como bibliografia o livro *Geographie Humaine* de Jean Brunhes⁷⁴ (3ª edição de 1925). A proposta era abordar os princípios de análise deste ramo do conhecimento a partir das relações entre a geografia humana e a geografia física: o princípio de atividade e o princípio de conexidade (ou conexão). Eram buscadas as definições do objeto ou domínio próprio da geografia, a classificação dos fatos da geografia humana e os fatos essenciais da geografia humana nas

⁷⁴ Jean Brunhes (1869-1930), geógrafo francês. Pioneiro da geografia humana. Segundo Ruy Moreira (2014, p. 18) representa a transição da geografia Terra – Homem para a Organização do Espaço.

primeiras lições. A monografia sintética era apresentada como metodologia e aplicada a alguns casos, em lições. Uma lição para a Geografia Regional e etnografia; uma para Geografia Social, Línguas e religiões; uma para Geografia da História; e uma para História da Geografia. Da 14ª lição à 25ª lição, eram constituídos por tópicos temáticos de geografia humana dedicados à análise brasileira. Todos relacionados à ocupação do solo e atividades humanas/sociais.

A disciplina Instrução Moral e Cívica, passou do 1º para o 5º ano, contendo exatamente todos os conteúdos do programa de 1926. Devido a quantidade de pontos, 27, e às questões discutidas, muito próximas da antiga disciplina Filosofia Moral em algumas questões, possivelmente se tratou de uma adequação à faixa etária, algo comum em disciplinas novas, como demonstramos anteriormente no Capítulo 6.

7.4 O percurso de transição da vulgata geográfica escolar 1890-1930

A mudança para o regime republicano levou a um intenso debate em torno dos objetivos e finalidades da educação no país. A importância da educação foi ressaltada e o investimento inicial foi a organização e ampliação do ensino primário no país. Os republicanos defendiam o acesso à educação pública enquanto um princípio, porém também eram claros os desdobramentos deste acesso para a economia do país. Com o aumento da urbanização e industrialização era necessário um mínimo de formação para o trabalho, e, também, a formação de uma classe média.

A transição é uma característica central para o período, pois tratava-se da mudança de uma sociedade agrária e escravista, monárquica e estamental, para uma sociedade urbano-industrial, republicana e de classes. As ideias de civilização e modernidade vão sendo substituídas ou pelo menos acrescentadas aos ideais de progresso e modernização (Carvalho, 2012). Segundo Nagle (2009), ao difundir os novos valores, provocava-se também reações conservadoras, por isso “se apresentam elementos de preservação e de alteração das condições dominantes” (Nagle, 2009, p. 114) tanto em posições conflituosas quanto conciliatórias.

Através da legislação educacional da recém inaugurada república foram intentadas modificações dos valores e discursos em circulação na sociedade, contrapondo os anteriores baseados na monarquia e elitização, por valores republicanos, laicos e públicos. Desde a primeira reforma é possível constatar na legislação o predomínio das concepções científicas e positivistas, afinal, parte do grupo que as defendia participou do processo de discussões que levaram à Promulgação da República e da instituição do novo regime. O que não significa que

as concepções clássicas se encontravam neutralizadas, seus defensores resistiram às mudanças, estando muitos deles em prática docente e/ou na política.

E é neste sentido que havia simultaneamente um movimento de valorização da educação que ao mesmo tempo se manifestava como uma banalização da mesma, colocando-a como solução para os grandes “problemas nacionais” (Nagle, 2009). A educação serviria tanto para promover uma formação integral com os valores republicanos, quanto para garantir uma formação técnica-profissional, prática e científica. E em torno dessa discussão, a implementação de políticas públicas para a escolarização foi concentrada na difusão do ensino primário. O ensino secundário passou por diversas alterações durante o período, principalmente no sentido da consolidação do processo de escolarização e das estruturas e mecanismos estatais de controle desse processo, como a inspeção e a equiparação. Porém, seu caráter elitista manteve-se inalterado e os principais debates envolvendo o secundário caminharam em um sentido filosófico-pedagógico, as discussões giravam em torno de interesses “intra-elite” (Nagle, 2009, p. 133). Desta forma, podemos perceber que as divergências para a implementação de um objetivo para a escolarização secundária além do propedêutico, do treinamento das elites e formação de uma burocracia estatal. Os debates sobre o tipo de formação pretendida permaneceram por todo o período, muito intensos no período inicial da república, com o acirramento da disputa entre os defensores da formação clássica e os da formação científica.

No ano de 1898, por exemplo, foram implementadas duas modalidades no curso secundário: o curso propedêutico ou realista, e o curso clássico ou humanista. Uma alteração que apenas separou as disciplinas das letras, mantendo uma mesma estrutura para os seis primeiros anos. O sétimo ano seria a dedicação às letras e estudos clássicos, concedendo após a conclusão, o título de Bacharel em Ciências e Letras. Três anos depois a Reforma de Epitácio Pessoa unifica novamente o curso secundário e reduz sua duração para seis anos, imprimindo conjuntamente um viés mais científico para a formação e incluindo a disciplina de Lógica e concentrando parte das disciplinas científicas nos últimos anos.

Neste sentido, verificamos a alteração das finalidades gerais da escolarização. A mudança de regime necessitava de legitimação e ressignificação de vários aspectos sociais. Um deles, juntamente com a alfabetização e o ensino público e laico, era ensinar a república ao povo e constituir a nacionalidade brasileira. Por isso, a Instrução Moral e Cívica foi uma constante nos currículos do ensino primário e secundário durante todo período, em alguns momentos como disciplina, em outros transversal à cultura escolar como um todo. Mas seus objetivos não eram somente os de formação cívica e nacionalista. Com a instituição do ensino

laico, a moral e os bons costumes deveriam substituir os dogmas religiosos (Bruter, 2006). Além disso, em alguns anos, como em 1894, foi instituída a formação militar para meninos acima de 16 anos, no bojo das discussões sobre o alistamento obrigatório no exército. Se tratou, porém, de uma tentativa, não permanecendo nos próximos currículos.

A equiparação, a inspeção, a frequência obrigatória e os programas do Colégio Pedro II como referência, continuaram sendo aperfeiçoados pelo Estado enquanto mecanismos de padronização do ensino secundário seriado. À exceção da Reforma de Rivadávia Correia em 1911, que claramente instaura um revés nesse percurso, transparecendo a existência de disputas e resistências às mudanças. Tanto que na Reforma de Carlos Maximiliano em 1915, a equiparação retorna à legislação. Após essa reforma, a escolarização passou por um período de estabilização a nível da legislação, da estrutura burocrático e administrativa e do currículo. Tal estabilidade nesse cenário indica uma certa precaução em relação às mudanças constantes, possibilitando a consolidação daquele acúmulo e abrindo espaço para outras discussões. A estabilização, no entanto, não significou a ausência de conflito e debates, ao contrário, mantendo-se uma estrutura administrativa estável, abrindo-se espaço para as discussões sobre a formação em um sentido mais amplo e também um tempo para a disseminação e absorção das inovações metodológicas introduzidas ao debate pela pedagogia e psicologia modernas. Neste período de dez anos entre uma reforma e outra, foram realizadas algumas importantes reformas estaduais, que acabaram por influenciar o debate nacional.

A Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, em 1925 criou o Departamento Nacional do Ensino e com ele o Conselho Nacional de Ensino no qual a instrução pública era dividida em seções, sendo uma para a Educação Artística, uma para o Ensino Primário e Profissional e uma para o Secundário e Ensino Superior. Esta divisão evidencia a associação feita entre o ensino primário e a formação técnica, como formação de mão de obra; e a relação entre o secundário e o ensino superior, que devido às questões apontadas, passava por uma transformação. Neste sentido é que o decreto da Reforma coloca o ensino secundário numa posição intermediária, “como prologamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país” (Brasil, 1925, Art. 47), retirada a finalidade propedêutica da letra da lei.

Tendo de um lado o interesse em formação de uma cultura técnica e da classe média urbana, e de outro a manutenção da posição e *status* social da elite, a posição intermediária dada ao ensino secundário, possibilitando ambos os propósitos: a formação humanista e desinteressada e a formação científica e voltada para o progresso e a modernização. Contudo, com a previsão de ampliação da escolarização em todos os níveis, o ensino superior passaria a acolher uma elite preocupada com a manutenção de sua distinção social e a divisão de classes.

Assim, a Reforma de 1925 possuía vários indicativos dessa reestruturação, como a criação de universidades e regularização de faculdades e de seus currículos. Neste contexto, as faculdades de filosofia e letras possuiriam um papel central a seguir: a continuação dos “estudos desinteressados” e a formação de professores para o ensino secundário. Segundo Nagle (2009), as faculdades de filosofia e letras seriam a base para a organização universitária.

O otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação se manifestaram em diversas esferas sociais, mas em nossa pesquisa privilegamos os desdobramentos oficiais, pois entre os debates e a agitação em torno da temática da educação, várias correntes disputavam a hegemonia e a disseminação de suas ideias e ideais, coube ao governo fazer uma seleção da ou das que se adequassem a seus propósitos. Uma dessas movimentações se deu em torno da Associação Brasileira de Educação criada em 1924 e que exerceu grande influência no período. Iniciativa de um coletivo de intelectuais, a ABE foi responsável por sistematizar e disseminar as discussões sobre a educação, através de eventos, encontros, inquéritos sobre a educação nos Estados e as Conferências Nacionais de Educação. Ao mesmo tempo que promovia o debate, legitimava a ação do Estado e fortalecia a formação de uma burocracia estatal especializada. Nestes movimentos, a geografia escolar teve seus representantes, principalmente entre os renomados professores do Colégio Pedro II, que faziam a ponte entre as discussões e os conteúdos e metodologias dos programas.

Neste cenário normativo da educação no país, as disciplinas escolares também passaram por intensos debates internos, especialmente influenciadas pelas inovações pedagógicas e pelo positivismo. As variações curriculares do ensino secundário no período em geral transitaram entre a quantidade de anos do curso e de tempo dedicado a cada disciplina. A geografia escolar começou sendo oferecida em todos os anos do curso, passando pela oferta em apenas dois anos e ao final do período esteve em três dos seis anos do curso secundário, tendo ainda, em 1929, um curso completar de Geographia Social e Econômica baseado na Geografia Humana de Jean Brunhes.

A variação na oferta entre os anos do curso secundário, não necessariamente significou a redução na carga horária semanal, como pudemos constatar nos documentos em que esses dados estão disponíveis. Quando não conseguimos localizar os dados sobre a carga horária, inferimos a manutenção aproximada de 10-12 aulas semanais como vinha sendo feito desde os primeiros currículos. Outro ponto importante é que mesmo com a diminuição nos anos, a vulgata geográfica escolar manteve uma certa estabilidade em sua estrutura, com variações nos conteúdos e metodologias derivadas de transformações no contexto, discurso, da introdução de novas metodologias e das inovações pedagógicas, e do próprio conhecimento

geografia humana e à parte regional. O destaque dado “especialmente do Brasil” na geografia física e na política, representou o acréscimo de pontos sobre o país e sobre alguns dos estados brasileiros nos mesmos moldes dos pontos sobre os continentes ou sobre os países. Nesse sentido, a estrutura dos conteúdos da Geografia Geral, da Física e da Política e Económica na primeira década da República pode ser agrupada à vulgata constituída ao final do Império, quase que constituindo um contínuo não fosse uma mudança marcante no contexto, discursos e valores sociais.

Entre os Programas de 1898 e 1912 existiram outros dois programas de 1899 e 1901. Devido às datas, possivelmente estavam próximos à vulgata e aos conteúdos dos programas do início da República. Considerando o último programa do Império (1882), temos três décadas nas quais essa vulgata se estabeleceu. O que não significa não ter ocorrido alterações ou mudanças, mas que a vulgata manteve uma identidade. Isto foi possível de perceber inclusive quando analisamos os livros didáticos de geografia da 1ª República (Carvalho, 2012). Sendo assim, os pontos e conteúdos com maior instabilidade e variações em geral evidenciam as mudanças na reformulação da vulgata. Essa reformulação é necessária, pois trata-se de uma temporalidade que se aproxima do proposto por Chervel (1990) para pensarmos as questões geracionais na e da disciplina. Outra questão que possivelmente acelerou as transformações foi o contexto de instauração de um novo regime e de mudanças sociais, exigindo uma revisão de finalidades gerais e específicas como demonstramos.

Dentre os indicadores de mudanças, constatamos que a presença ou não da geografia econômica como um de seus marcadores, tanto em relação ao contexto político do período, quanto à produção do conhecimento geográfico escolar. A introdução das temáticas relacionadas à geografia econômica sendo estabelecida paulatinamente desde a década de 1870, quando as “produções, commercio e industria” apareciam de forma descritiva. Ao final do Império começaram a ser introduzidas as noções de circulação e distribuição, através da inclusão das rotas marítimas, linhas de telégrafos, exercícios de narrativa de viagens pelo globo e com mapas. O discurso geográfico escolar começou a se utilizar dos princípios de comparação, interrelação e conexão, numa tentativa de construção de uma imagem para a sociedade a partir de um todo, o globo terrestre. Estes conteúdos relacionavam-se também aos conteúdos sobre a “marcha da civilização” e a *Ethnographia*, com a classificação dos povos segundo “seu desenvolvimento moral e intelectual” como civilizados, bárbaros e selvagens. Nos últimos programas da Primeira República, a temática da civilização e a etnografia moral começaram a ser substituídas por noções de distribuição das raças e da população, composição étnica e história da ocupação do território, migrações, colonização, dados estatísticos

comparados entre países, entre outros. Desta forma, mantinha uma perspectiva dual que lidava com a constituição de um todo e a diferenciação de suas partes.

Outra questão relacionada à geografia econômica foi a noção de “recursos”. Os recursos estavam diretamente relacionados às “produções naturais da terra: os reinos animal, vegetal e mineral”. Os recursos eram tratados como estoques de riqueza à espera da “inteligência aplicada” ao engrandecimento do país (Nagle, 2009, p. 132). A quantidade de recursos “disponíveis”, dentre eles, sua população, não justificava o atraso do país em relação às nações civilizadas. A ênfase na circulação relacionava-se diretamente com o discurso sobre os recursos de forma direta nos livros didáticos, como acesso a esse estoque de riquezas e como vias de escoamento da produção (Carvalho, 2012). Desta forma, era possível associar a formação da população e a utilização dos recursos ao progresso e à modernização.

A ênfase dada ao estudo do Brasil durante o período fica evidente, não só na geografia escolar como em outras disciplinas como a história a língua e literatura. Um exemplo de como a geografia escolar oficial recepcionava o discurso nacionalista foi a criação da disciplina *Geographia do Brazil* simultaneamente à oferta da *Chorographia do Brazil* no Programa de 1895. No Programa de 1898, a *Chorographia do Brazil* foi excluída do Programa e foi mantida a *Geographia do Brazil*. Em 1901 a disciplina de *Chorographia* foi incluída na cadeira de geografia e não mais junto com a história. Desta forma, podemos inferir que a questão da oferta simultânea e da oscilação entre inclusão e exclusão dessas disciplinas estava relacionado à designação das cadeiras. Tanto que os conteúdos eram basicamente os mesmos, como demonstramos no Quadro 27. A partir do Programa de 1915 a corografia é incorporada à geografia enquanto metodologia, sendo sua nomenclatura alterada para *Parte Chorographica da Geographia*. Os conteúdos da geografia não abordados anteriormente na *chorographia* foram então incorporados, especialmente os de circulação e geografia econômica, apresentando um maior detalhamento no programa. Estes conteúdos davam a legitimidade necessária para a aplicabilidade social da geografia escolar, um dos discursos mais difundidos no período.

A partir de um delineamento mais claro sobre as “partes” da geografia, ideia da corografia enquanto parte da geografia foi sendo lentamente assimilada durante o período, já anunciando sua incorporação total pela Geografia. A relação dos professores com a literatura geográfica estrangeira possivelmente foi o que possibilitou uma maior definição em relação aos termos empregados. A transformação no uso dos descritivos para a geografia escolar como “geral” e “corográfica” indicam essa aproximação e a relação com os debates teóricos sobre a Geografia Geral e a Geografia Especial ou Particular. O termo descrição especial era utilizado relacionado à corografia desde o Império, mas a consistência teórico-metodológica pôde ser

constatada nos programas após 1915. Na legislação da Reforma de 1925 a corografia já não aparecia como disciplina e os Programas de 1926 e 1929 foram os últimos em que a Chorographia do Brasil esteve presente. A divisão interna dada à corografia nos programas apontava sua incorporação: Parte Geral e Parte Regional, sendo esta última responsável por introduzir a divisão regional do Brasil e a as regiões naturais de Delgado de Carvalho, e seu livro Geographia do Brazil de 1913 foi a primeira indicação de bibliografia.

Nos Programas de 1926 foi a primeira vez que o termo regional foi utilizado para designar as partes da geografia, porém podemos caracterizá-lo com um programa que anuncia a transição e por isso traz algumas indefinições e contradições que é possível terem sido temas de debate não só da cadeira de geografia como possivelmente da Congregação do Colégio Pedro II. A utilização das nomenclaturas Geografia Geral dos Continentes, Geografia Regional, Parte Geral e Parte Regional, indicam essa transição. Tanto que a nomenclatura Geografia Regional foi excluída do Programa de 1929, pois se tratava de uma continuação da Geografia Geral dos Continentes, como indicado em sua ementa: “estudo ou descrição geral de cada região” e em sua metodologia como “os elementos geográficos geraes applicados à região considerada” seguido dos pontos sobre as regiões continentais como América do Norte, Central e do Sul (Vechia; Lorenz; 1998, p. 299). Neste Programa fica evidente o entendimento da geografia regional enquanto uma proposição teórico-metodológica específica, e por isso, a corografia dedicou sua Parte Regional à regionalização do Brasil.

A cartografia presente desde final do Império teve a quantidade de lições e práticas ampliadas, sendo destacado em todos os annos a necessidade dos exercícios cartográficos. Os conteúdos cartográficos já possuíam uma base nos pontos da cosmographia, sobre orientação e localização, latitude e longitude, e nos pontos da geographia geral, physica, politica e na chorographia. No entanto, sua prática era situada nas metodologias de ensino mnemônicas, pois os “exercícios cartographicos” eram feitos sobre os continentes e países “no princípio à vista e depois de côr”, na tríade cópia, memorização e reprodução. Em relação à metodologia, também foi possível verificar uma progressão e uma maior variedade. A partir do Programa de 1895 foi possível constatar as tentativas de inserção do método intuitivo na geografia escolar, e talvez tenham sido os pontos da cartografia e orientação que permitiram explicitar o emprego deste método cuja indicação aparecia nos decretos. No programa, os pontos sugeriam partir da planta da sala de aula, para as adjacências até a carta do Distrito Federal. Nesse percurso metodológico também era incluída a observação da geografia física local e sua representação cartográfica. Conjuntamente, as diretrizes para os conteúdos de geografia da Reforma Epiácio Pessoa em 1901 recomendavam a cópia e a memorização como exercício, não só da cartografia. A crítica

a essa metodologia aparece em relação ao exagero de “minúcias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar a memória do aluno ou não a exercitar com real proveito” (Brasil, 1901b, Art. 9º). Essa tensão constante entre a tradição e o novo é uma característica dos períodos de transição.

No Programa de 1929, percebemos uma alteração qualitativa que indica a progressão dos exercícios cartográficos, primeiramente a indicação de aulas dadas com o auxílio das cartas e “numerosos exercícios de leitura das mesmas e de esboços cartographicos e de mappa mudo, emprestando, assim, ao ensino um cunho prático” (Vechia; Lorenz, 1998, p. 299). Na Parte Prática de Geographia, os exercícios aprofundavam os conteúdos de localização, escalas, projeções, representação cartográfica (“Representação gráfica de factos geográficos”), diagramas e cartogramas. Ou seja, elementos cartografia temática passaram a fazer parte da vulgata, assim como a representação de relevo e altitude nas curvas de nível. Desta forma, podemos afirmar que a relação entre a geografia e a cartografia escolares ocorria em um nível epistemológico e ao mesmo tempo instrumental, e estava diretamente conectada aos discursos pedagógicos e nacionalistas sobre a utilidade e aplicabilidade do ensino de geografia. Um processo criativo próprio das disciplinas escolares, principalmente na ausência de formação superior na área.

Na parte referente à Geographia Physica constatamos também a incorporação das novas metodologias, tanto as gerais quanto as específicas a este ramo do conhecimento geográfico. Num sentido geral, partindo da descrição, para a definição e classificação de tipos, a localização e a distribuição, representação gráfica e cartográfica, observação direta, finalmente chegando à interrelação e conexão entre os “fatos geográficos”. Essa progressão metodológica pôde ser percebida pela introdução de novos “termos geographicos” nos conteúdos dos programas. Retiramos alguns exemplos dos termos utilizados nos programas: “montanhas, rios e lagos...” (1850); “montanhas, planícies, estepes, desertos, linha de divisão das águas, lagos, rios...” (1878); “accidentes phisicos, lagos, rios, lagunas...” (1882); “systema orographico, vertentes, linha de divisão das águas, lagos e lagunas...” (1882); “systema orographico, vertentes, linha de divisão das águas, bacias fluviaes, lagos e lagunas...” (1895); “orographia e potamographia” (1912); “typos de relevo, relações entre o relevo e as costas”, “hydrographia: elementos de comparação”, “os continentes comparados entre si, analogias e contrastes baseados na geographia physica, recursos minerais do globo” (1926-1929).

Na Geografia Politica observamos o mesmo movimento, como destacamos em sua relação com a Geografia economica e destas com a Geografia Physica. Poderíamos traçar um percurso parecido: divisão administrativa, principais cidades, população, raças, religiões e

governos, divisões políticas (1850); “divisão dos homens sobre a terra pelas raças e pelos grupos religiosos e políticos” (1877); “população relativa e absoluta, governo e suas principais formas, divisão dos povos segundo seu desenvolvimento moral e suas raças” (1882); “população geral do globo” (1892); “as sociedades humanas, a marcha da civilização, ethnographia: raças e classificação de acordo com seu desenvolvimento moral e intelectual, a população do globo” (1895); “ethnographias e colonização, estudo comparativo da população do Brasil com a dos diversos países e da população dos Estados entre si” (1912); “o conceito de geografia humana, social ou política; classificação e distribuição geográfica de raças, línguas e religiões, civilização: seus elementos e estágios evolucionários; os grupos humanos: migrações, causas e resultados; formação das cidades” (1926); Curso Complementar de Geografia Social e Econômica: a definição e a finalidade da geografia humana, e princípios de atividade e conexão, fatos essenciais da geografia humana (ocupação improdutiva do solo, a conquista do reino animal e vegetal – pecuária e agricultura, ocupação destrutiva do solo), as monografias sintéticas da geografia humana, geografia regional, livro indicado - *Geographie humaine* de Jean Brunhes (1929).

A Cosmografia foi renomeada Astronomia (noções concretas) na Reforma Benjamin Constant, possivelmente por influência do positivismo e da delimitação das ciências. Contudo, essa denominação manteve-se somente no primeiro programa da República, talvez porque a denominação de Astronomia era utilizada por duas disciplinas, sobre a mesma temática, a Geografia e a Física/Mecânica, o que poderia trazer questões sobre a natureza do conhecimento específico da Astronomia/Cosmografia. Nos programas seguintes há a menção à astronomia em seus conteúdos, porém a nomenclatura retorna a ser Cosmographia (“Elementos de”, “Noções de”) até o final da Primeira República. Os conteúdos da Cosmografia foram repartidos e distribuídos em três anos, numa aparente e desarticulada tentativa de incorporação à geografia escolar. Essa tentativa, contudo, não foi bem sucedida, pois os conteúdos não possuíam tópicos de ligação entre as áreas, embora fosse possível em alguns casos, especialmente na geografia geral, geografia física e corografia. Após esta experimentação, em 1898 a cosmografia voltou a ser com todos os pontos em um único ano. Em 1911, é introduzido um ponto sobre “Problemas de cosmographia” que agrupava os exercícios e práticas já consolidados na vulgata: coordenadas geográficas, determinação da hora e posição dos astros.

A nomenclatura das disciplinas da geografia escolar nos permitiu observar o desenvolvimento da disciplina em relação à produção do conhecimento geográfico escolar e à constituição das vulgatas, como trilhas que se abriam para novos caminhos interpretativos. Aos poucos e a partir da nomenclatura, algumas noções e termos foram se destacando internamente

em seus conteúdos, de forma que nos guiaram como indicadores e por vezes marcadores da progressão metodológica da geografia escolar dialeticamente ligada a seus conteúdos. Inicialmente a descrição, a cópia, e a memorização. Então começam a emergir temas de distribuição e representação cartográfica. Foi incluída a comparação. A causalidade. Juntamente com os temas de circulação, as narrativas de descrição de viagens, e em seguida a interrelação, conexão. A ideia do todo e a abstração. A permanência dessas metodologias implícitas nos programas oscilou desde o período imperial, possivelmente devido a aculturação e mesmo, da aceitação dos ocupantes da cadeira de geografia. Contudo, pudemos comprovar que elas foram progressivamente sendo incorporadas, justamente porque optamos por abarcar um período tão longo na pesquisa. E isso também só foi viável devido às características das fontes documentais, que por serem oficiais, além da prescrição e de sua capilaridade, tem como característica a continuidade, o registro e o acesso público ao acervo. Ao final, possível demonstrar o percurso de transição para a geografia escolar moderna em sua relação com a escolarização.

7.5 A consolidação e democratização do processo de escolarização

As discussões sobre a “educação nacional” iniciadas em fins do Império e início da Primeira República tomam um novo fôlego com as mudanças de contexto provocadas novamente por uma mudança de regime. Nestes períodos, as discussões se tornaram mais acaloradas pois tratava-se da defesa de projetos de futuro envolvendo mudanças de valores. E por se tratar de ressignificação, torna-se necessário a difusão destes valores e a formação das novas gerações. Desta forma, a educação adquire centralidade e torna-se alvo de disputas e conflitos pela definição de suas finalidades. Com a ampliação da escolarização, um discurso indicando uma valorização ideológica do trabalho passou a fazer parte e contraponto a um ensino secundário voltado à formação das elites. No entanto, esta é apenas uma das dimensões de uma trama complexa envolvendo interesses em diversos âmbitos, políticos, econômicos, culturais, religiosos, patrióticos e outros.

Assim, a divisão entre a formação humanista, voltada para a oratória e vida pública, destinada aos filhos da elite e a formação “para o trabalho”, destinada aos filhos das classes trabalhadoras rurais e urbanas se aprofundou e, de certa maneira, foi se consolidando como estrutura “dual” do ensino. Juntamente com a questão do acesso, o tipo de formação almejada será central no debate: o clássico x o científico. A ala conservadora, ligada à Igreja Católica e às escolas privadas, se beneficiou da vinda de um contexto político autoritário para a

manutenção do modelo clássico para o ensino secundário. Os debates envolvendo o Latim como disciplina escolar obrigatória no ensino secundário ilustram bem como foram travadas as discussões sobre o caráter e a finalidade do ensino secundário (Souza, 2009). Os defensores da formação humanista, baseada no conhecimento desinteressado, tinham no Latim a representação dessa formação, já que a Retórica e Poética já haviam sido substituídas por disciplinas mais próximas ao cientificismo e o positivismo, como a Lógica, História da Filosofia, Psicologia e Sociologia⁷⁵ (Souza, 2009). Não se trata de uma oposição pura e simples entre polos opostos, neste contexto estavam presentes outras influências e os limites entre elas não estiveram sempre claros, tratam-se embates travados em diversos âmbitos, num tabuleiro onde as posições estão sendo constantemente redefinidas.

Apesar da continuidade dos debates sobre o tipo de formação pretendida para o ensino secundário, no início da década de 1930 a geografia escolar completava um processo de transformações diversas, tanto seu caráter pedagógico, quanto em relação à sua cientificidade, em direção à constituição de uma geografia escolar moderna. Tida como ciência humana e colocada em proximidade com as letras e a formação clássica/humanista. Contudo, a geografia escolar se dedicou a constituir um caminho próprio que lhe assegurasse a permanência e a legitimidade social através da afirmação de sua cientificidade e utilidade à nação. Neste sentido, a finalidade patriótica atribuída à disciplina desde sua constituição a mantinha em certa posição de estabilidade num momento onde os valores nacionalistas faziam parte dos objetivos e finalidades da escolarização. Tudo isso apenas no começo de um período que foi atravessado por turbulências da magnitude de um regime autoritário e de uma guerra mundial.

A Reforma de Francisco Campos em 1931⁷⁶ tentou conciliar os debates em relação à educação empreendidos no período, e, apesar de trazer inovações pedagógicas, seu caráter conciliatório com os setores conservadores é claro. Para o ensino secundário, propôs uma finalidade de formação em si mesmo, porém manteve seu caráter propedêutico.

⁷⁵ O debate se prolongou durante o período da década de 1920 a 1960, tendo, portanto, passado por ressignificações durante o período. Segundo Roza Souza: “A batalha do humanismo é apresentada por [Fernando] Azevedo como sendo a tomada de posição entre forças renovadoras – o espírito de inovação – e o espírito excessivamente conservador que não se abria para reconhecer as transformações do em curso no mundo” (Souza, 2009, p. 86). Dessa forma, essas disputas representavam o que de central se discutia sobre as finalidades e o caráter do ensino secundário, de um lado um claro viés religioso e de classe baseado no ensino das letras e da retórica e poética, de outro, a modernização, o trabalho e o apelo prático das disciplinas científicas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1961, a batalha entre o humanismo e a cultura científica é encerrada e teve-se a construção de um novo modelo de ensino no país: “A democratização do secundário no país efetuar-se-ia com base em outros pressupostos que ganhariam cada vez mais legitimidade nas décadas seguintes: a especialização, a educação para o trabalho e o caráter instrumental e utilitário da seleção cultural para a escola média” (Souza, 2009, p. 88).

⁷⁶ O Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931 tratava da organização do Ensino Secundário. O Decreto n.21.241, de 4 de abril de 1932, consolida a reforma no ensino secundário.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 pelo governo provisório de Getúlio Vargas, reconfigura em partes o cenário educacional. Derivada do “otimismo pedagógico” da década de 1920 a profissionalização da burocracia estatal se consolidou e a existência desse corpo de especialistas começou a alterar a preponderância do Colégio Pedro II sobre as decisões curriculares e organizativas do ensino secundário. Contudo, o Colégio permaneceu como referência desse nível de ensino e sua Congregação continuou com a tarefa de elaboração dos currículos modelo⁷⁷, porém com a participação de outros setores e por isso publicamente atribuídos ao Ministério (Freitas, 2009). Apesar dos programas sempre terem sido aprovados pela comissão ou departamento designados para o ensino anteriormente, neste momento os relatórios da inspeção e inquéritos começaram a fazer parte dessa equação, pois havia uma maior intenção organização burocrática e técnica no Ministério para a aprovação dos programas e fiscalização de seu cumprimento (Brasil, 1931, Art. 10).

Ainda em relação ao ensino secundário, principal alvo da reforma, uma significativa mudança foi imposta: a frequência obrigatória ao ensino seriado (Brasil, 1931, Art. 33). Os mecanismos utilizados para viabilizar, finalmente, a frequência obrigatória corresponderam à determinação do fim das aulas avulsas e da prestação de exames sem qualquer frequência escolar para aquisição do diploma secundário. Este foi um importante passo no sentido da formalização da escolarização na/da sociedade. Para permitir que a frequência fosse cumprida em todo território, a reforma aperfeiçoou a equiparação e inspeção de estabelecimentos estaduais, municipais e privados, criando com isso um modelo de gestão escolar (Brasil, 1931, Art. 44).

Outro mecanismo de aperfeiçoamento do processo de escolarização foi a criação do Registro de Professores (Brasil, 1931, Art. 68). Alguns dos artigos dos decretos da Reforma já previam a existência de formandos para a licenciatura nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras, indicando um planejamento para qualificar com o ensino superior a formação de professores. Tal Registro passaria a ser obrigatório para os professores dos estabelecimentos oficiais e equiparados e devia ser requerido num prazo de seis meses a partir da publicação da Reforma. Como não havia ainda os cursos superiores para formação de professores, os

⁷⁷ “Art. 10. Os programas, do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, expedidos pelo Ministério da Educação e Saude Pública, serão revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro.

§ 1º À comissão de que trata este artigo serão remetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, bem como os resultados de inquéritos realizados pelo Departamento Nacional do Ensino entre os professores dos estabelecimentos equiparados e sob o regime de inspeção.

§ 2º Os programas serão organizados de modo que o ensino da matéria neles contida possa ser ministrado no decurso do respectivo ano letivo” (Brasil, 1932).

requerentes apresentavam as titulações e matérias afins cursadas, no curso secundário ou superior, do Brasil ou do exterior, além de comprovar dois anos de magistério (Brasil, 1931, Art. 69). O Decreto n. 20.630 de 9 de novembro de 1931, retificou este trecho da reforma, aumentando o prazo até o final do ano de 1931 para o Registro de Professores. Outra retificação foi a inclusão da conclusão do curso da Escola Normal como possibilidade para habilitação.

O serviço de inspeção fiscalizava os aspectos materiais de funcionamento dos estabelecimentos, aprovava o regimento interno e inspecionava as disciplinas e o cumprimento do programa. O Ensino secundário foi dividido em curso fundamental, de 5 anos, e curso complementar de 2 anos, esse obrigatório para a matrícula nos cursos superiores e segmentado com disciplinas específicas segundo a opção de curso do estudante: jurídico; de medicina, farmácia e odontologia; de engenharia ou arquitetura. Havia ainda a previsão de um curso complementar a ser criado quando já houvessem Faculdades de Educação, Ciências e Letras no país. No curso fundamental, da 1ª a 5ª série, era possível alguma variação regional nas disciplinas e conteúdos. Para o curso complementar de 2 anos, porém, o programa do Colégio Pedro II devia ser seguido à risca (Brasil, 1931, Art. 12 § 2º). Os cursos complementares possuíam um caráter preparatório, pois ministravam disciplinas relacionadas aos cursos superiores pretendidos e poderiam também ser alocados como anexos às faculdades e universidades.

Além do programa, o serviço de inspeção deveria fiscalizar a realização das provas e a qualidade do ensino ministrado. A inspeção aparentava, na letra da lei, ser rigorosa e demandava possivelmente uma grande quantidade de pessoal e de trabalho, sendo que, por isso mesmo, talvez não fosse realizada com tal rigor:

Art. 55 O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caráter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada século e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

§ 1º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

§ 2º o pagamento dos vencimentos aos inspetores só será autorizado depois de recebido o relatório do mês anterior.

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina: a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês; b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;

c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;

d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino (Brasil, 1931).

Para esse tipo de inspeção, na qual o papel do inspetor era ativo e próximo ao do próprio professor da disciplina, era prestado concurso onde se exigia a formação nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras, e até que houvesse formados na mesma, a aprovação em todas as disciplinas do curso secundário, mais conhecimentos de Pedagogia geral e Metodologia das disciplinas da seção concursada (Brasil, 1931, Art. 58-60). Os inspetores para isso, eram divididos em 3 seções, correspondentes às disciplinas e estavam alocados em distritos, por todo o país.

Art. 59. Para os efeitos da inspeção as disciplinas do ensino secundário serão distribuídas nas seguintes seções:

Secção A (Letras): Línguas (português, francês, inglês, alemão e latim) e literatura.

Secção B (Ciências matemáticas, físicas e químicas): Matemática, Química, Geografia e Cosmografia e Desenho.

Secção C (Ciências biológicas e sociais): Geografia (política e econômica), História da civilização; História natural, Biologia geral e Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia e Noções de Economia e Estatística (Brasil, 1931).

Podemos perceber o aperfeiçoamento dos mecanismos legais de padronização e ampliação da escolarização e uma maior especialização, tanto no órgão oficial na inspeção, quanto numa maior definição das áreas e das disciplinas e suas metodologias pedagógicas. A Geografia foi a única disciplina dividida em duas seções, B e C, mantendo a separação entre as suas “matrizes clássicas”, a Geografia Matemática e a Geografia Descritiva. Como pudemos observar a Geografia Matemática, diretamente relacionada à Cosmografia, passou por diversas transformações, se tornando cada vez mais próxima e interrelacionada com a Geografia. A Geografia Geral também passou por transformações metodológicas se aproximando cada vez mais da definição de Geografia como uma ciência humana. No Registro de Professores, entretanto, a seleção era feita por disciplina, não havendo esta separação em seções, nem a separação da geografia escolar.

A consolidação social da geografia como uma disciplina escolar passou também por sua inclusão no ensino primário e no exame de admissão no Colégio Pedro II e estabelecimentos

equiparados. Embora tenham sido realizadas tentativas desta inclusão ao final do Império, é somente a partir da Reforma Benjamin Constant em 1890 e os esforços republicanos de ampliação desse nível de ensino que podemos afirmar uma ampliação no processo de aculturação disciplinar da geografia. No currículo prescrito pela Reforma Francisco Campos, a geografia passou a fazer parte de todos os anos na estrutura curricular do curso secundário fundamental; e na 2ª série do curso jurídico como Geografia, e na 1ª série do curso para engenharia e arquitetura, como Geofísica e Cosmografia. Os programas foram apresentados via Portaria do Ministério da Saúde e Educação e publicados no DOU em 31 de julho de 1931 e não mais como Programa de Ensino para o Colégio Pedro II. A portaria seguiu a grade curricular apresentada no decreto da Reforma, acrescentou as cargas horárias para as disciplinas. Também faziam parte deste documento instruções metodológicas mais aprofundadas.

Quadro 38 - Programa do Curso Secundário Reforma Francisco Campos em 1931

Programa do Curso Secundário Reforma Francisco Campos em 1931			
Série	Disciplina	Carga Horária	Tópicos
1ª Série	Geografia	3	<p>I – Prolegômenos; Sistema Solar. A Terra no Espaço. A Lua Eclíptica. Dia e Noite. Estações. Fusos horários. Constelações. Coordenadas da esfera terrestre.</p> <p>II – Geografia Física; Estrutura da Terra e distribuição dos mares.</p> <p>a) Elemento sólido: sua formação, sua composição. Rochas, terrenos, jazidas minerais. Nomenclatura do relevo. Classificação das formas: dobras, deslocamentos, erupções. Montanhas, planaltos e planícies; suas características (exemplos brasileiros).</p> <p>b) Elementos líquidos. Oceanos e Mares. Águas e movimentos do mar; vagas, marés, correntes. O relevo submarino. Os lagos. As águas correntes: os rios. A erosão fluvial. Regime dos rios (exemplos brasileiros).</p> <p>c) Elemento gasoso. A atmosfera: pressão, temperatura, umidade. As chuvas. Classificação dos climas, (os climas do Brasil como tipos de referência). Erosão atmosférica.</p> <p>d) Os litorais: tipos de costas. As dunas. Relação com relevo e com as águas adjacentes.</p> <p>e) A vida animal e vegetal sobre o globo.</p> <p>III – Prática de Geografia: 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.</p>
2ª Série	Geografia	2	<p>I – Geografia Geral dos Continentes: Posição. Limites. Dimensões comparadas. Aspectos do relevo e do litoral. Climas e Hidrografia. Vegetação. Animais. Populações.</p>

			<p>Divisões políticas e Cidades. Recursos econômicos. Descrição sumária de cada Continentes de acordo com as divisões naturais (América, Europa, Ásia, África, Oceania).</p> <p>II – Geografia Física do Brasil: Situação. Aspecto. Dimensões do país. Fronteiras terrestres (Histórico e tipos). Relêvo e classificação dos sistemas de massa. O Atlântico Sul, Litoral: morfologia e descrição. Climas: tipos e exemplos especiais. Hidrografia.</p> <p>III – Prática de Geografia: Experiências relativas às formas de relêvo. Formação experimental de chuvas. Demonstrações da ação das águas sobre o modelado terrestre.</p>
3ª Série	Geografia	2	<p>I – Geografia Política e Econômica: Populações e Raças. Línguas e Religiões. As Migrações e a Civilização. Formação das cidades. As Capitais. As estradas, a circulação e os transportes. Fronteiras. Culturas alimentícias (trigo, arroz, milho, café, cacau, chá, açúcar, vinho). Plantas industriais (algodão, borracha, madeiras, fumo). Criação de animais; carnes, peles, couros, lã, seda. Explorações minerais (carvão, petróleo, ferro e outros metais). A utilização das forças naturais.</p> <p>II – Geografia Política e Econômica do Brasil: Populações: grupos étnicos, elementos europeus. Colonização. Recenseamentos. Os Estados e o Distrito Federal. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais da agricultura: café, cacau, açúcar, algodão. O gado. Industrias extrativas: borracha, madeiras, mate, manganês. Viação férrea e rodoviária. Navegação. Comércio exterior.</p>
4ª Série	Geografia	2	<p>I -Geografia dos Principais Países: Estudo especial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou econômica que mais lhe caracterizam a vida internacional.</p> <p>a) a Inglaterra e o Império Britânico (formação, extensão, estrutura e problemas imperiais); b) a Alemanha e a Europa Central; c) a França e suas Colônias; d) a Itália e o Adriático; e) a Península Ibérica; f) as Repúblicas Russas; g) o Japão e sua expansão; h) a China e suas dependências; i) os Estados Unidos (população, colonização e expansão econômica); j) a República Argentina.</p> <p>II – Geografia Regional do Brasil: Descrição física e política de cada uma das regiões naturais do país. Estudo especial, em cada região, dos principais problemas econômicos e sociais da atualidade, assim como a sua evolução histórica. Brasil Septentrional. Brasil Norte-Oriental. Brasil Oriental. Brasil Meridional. Brasil Central. (em cada região natural, serão estudadas, por Estado, exclusivamente as feições políticas, formação histórica, população, cidades).</p>
5ª Série	Geografia Física	2	<p>I – Elementos de Cosmografia:</p>

			<p>O Sistema Solar. Lei de Kepler, de Newton e de Bode. Planetas. Cometas. A Terra. A Lua. Eclipses. Marés. Calendário. Cartas terrestres. Escala.</p> <p>II – Meteorologia e Climas: A atmosfera: composição, altura. A pressão atmosférica e os ventos. A temperatura do ar: distribuição, médias térmicas, condições e extremos. A umidade e precipitações. Regimes pluviométricos. A chuva. Os climas da Terra: classificação dos principais tipos. Climas do Brasil.</p> <p>III – O Elemento Sólido: A crosta terrestre: sua composição. O relevo do solo: feições principais. Erosão e tectônica. A erosão fluvial e seu ciclo. A formação dos vales. Tipos de planícies e de planaltos. Influência das rochas sobre a topografia. Estruturas características: dobramentos, falhas e fraturas. Relevo vulcânico. Distribuição e classificação dos vulcões. Relevo glaciário. Relevo desértico.</p> <p>IV – O Elemento Líquido: Os Oceanos e os Mares. Relevo submarino. Águas do mar: salinidade e temperatura. Vagas, correntes, ressacas. Os lagos: formação e evolução das massas lacustres. As águas correntes. O escoamento fluvial. O ciclo vital dos rios. Tipos de regimes fluviais. Estudo do Amazonas, do S. Francisco e do Paraná.</p> <p>V – Elementos de Biogeografia: As influências do meio físico sobre a distribuição da vida no Globo: as plantas, os animais e o homem. Distribuição dos vegetais. Tipos de vegetação: matas, campos, caatingas, desertos frios e quentes. A flora das alturas. Distribuição dos animais. Fauna aquática, marinha e fluvial. Faunas terrestres nas diferentes zonas. Migrações. As condições de vida do Homem nos diferentes meios.</p> <p>VI – Geografia Comparada das Américas.: Estrutura, relevo e litorais nos continentes Americanos. Vegetação e recursos naturais. Zonas fisiográficas. Etnografia e Populações: distribuição e densidade; dados estatísticos comparativos.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 334-335).

Notamos uma nuance que diferencia a nomenclatura e aponta as transformações consolidadas. Embora a “partes” ou áreas da geografia estivessem presentes nos conteúdos, a denominação da disciplina foi unificada sob a nomenclatura Geografia. E podemos observar que esta unificação da nomenclatura representou um esforço de integração e interrelação de seus conteúdos e áreas.

Os tópicos em grande parte se assemelham e/ou são praticamente iguais aos do Programa de 1926. A principal modificação é a presença da geografia em todas as séries do curso fundamental de 5 anos do secundário e, conseqüentemente, uma maior distribuição de sua carga horária nos anos do curso. Isso provavelmente permitiu que o programa tivesse maior possibilidade de ser cumprido e um aprofundamento na Geografia Física, nomenclatura dada também à própria disciplina na 5ª série. No programa, é possível constatar que a descrição continua a fazer parte da metodologia da geografia escolar. Contudo, a descrição é

complementada pelos aspectos de localização e distribuição dos fenômenos, comparação e interrelação, e o entendimento da geografia como ciência humana está presente inclusive em tópicos da geografia física, que se articulam com a relação/interação dos elementos físicos e a sociedade. As práticas de geografia, presentes na 1ª e 2ª séries, versavam sobre os temas de orientação e localização; cartografia; relevo e elementos físicos.

Não encontramos o programa da disciplina no curso complementar jurídico, portanto não é possível afirmar se era parecido ao Curso Complementar de Geographia do Programa de 1929, com referência à geografia humana de Jean Brunhes. Vale lembrar que os cursos complementares ainda podiam ser ofertados pelas próprias universidades até que houvesse professores formados nas Faculdades de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931, Art. 12). Embora o decreto de 1931 tenha sido taxativo em relação ao cumprimento do programa do curso complementar, é possível que tenham sido mesclados aos conteúdos de seus exames vestibulares próprios além das especificidades que poderiam ser incluídas pelo corpo docente.

Nos Decretos e na Portaria foram feitas as instruções metodológicas para as disciplinas, apresentadas juntamente com os conteúdos. As mudanças propostas pelos programas da Reforma de Francisco Campos se tornam mais visíveis quando comparamos essas instruções às contidas na reforma anterior, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz de 1925:

Art. 48 § 5º. No ensino da lingua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo (Brasil, 1925).

Neste trecho, as três disciplinas têm a sugestão metodológica conjunta, próxima da formação humanista. Há menção à narração e descrição como método para trabalhos escritos e mantem de forma explicita a finalidade de formação patriótica. Nas orientações pedagógicas da Reforma Francisco Campos de 1931, as metodologias de ensino são tratadas separadamente, de acordo com as especificidades de cada disciplina. Desta forma, tem-se uma ampliação e detalhamento de quais seriam as boas práticas pedagógicas modernas selecionadas para o ensino de geografia, ainda sob influência do método intuitivo e da Escola Nova:

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 tem econômica, política e espiritual. Cabe ainda à Geografia, mais do que qualquer outra matéria, evidenciar como o Estado político se prende, afinal às relações econômicas de produção.

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 sobre 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, às 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 (Brasil, 1931).

A presença do método intuitivo aparecia associada às contribuições da psicologia educacional, pois indica-se a utilização dessa metodologia nas duas primeiras séries, passando

para o desenvolvimento de “senso crítico” a partir da terceira série. Em outro trecho, também cita a importância do trabalho de campo e excursões para a prática da observação. A finalidade de formação patriótica e cívica dada à escolarização de forma geral, e em especial à geografia e história escolares, foi enfatizada. A definição do que são os conteúdos da geografia escolar demonstra a consolidação de sua vulgata e já aciona alguns dos elementos que serão desenvolvidos nos períodos seguintes, especialmente após a criação dos cursos universitários, mas já presentes: a relação de interdependência entre as sociedades e estas com a natureza, então vista principalmente como recursos. E a geografia humana será o marcador dessa concepção moderna da geografia escolar no próximo período, em articulação com a geografia acadêmica. Desta forma, podemos perceber a inclusão de inovações da pedagogia moderna, e a consolidação da vulgata da geografia escolar moderna.

7.6 Os debates sobre a geografia escolar e a comunidade acadêmica

A Reforma Francisco Campos possuiu grande amplitude, regulando todo o sistema de ensino do país. O ensino superior, então realizado em Escolas e Faculdades isoladas passou a ser integrado em um sistema universitário a partir do Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Neste decreto, além das faculdades e institutos isolados havia a possibilidade de criação das Universidades, particulares ou públicas, que deveriam “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras” (Brasil, 1931a, Art. 5º). A ideia da criação de um sistema universitário era padronizar e controlar a qualidade dos cursos superiores oferecidos e estimular a criação de novos cursos. Nesse sentido, o mecanismo de equiparação também estava presente no Decreto. Segundo a Exposição de Motivos do Decreto:

Foram, assim, regulados no projecto de accôrdo com o melhor criterio e com as tendencias modernas, os grandes aspectos technicos, scientificos e sociaes das Universidades; incorporação de institutos, disciplinas e methodos de ensino, pesquisa original, recrutamento do corpo docente, autonomia, didactica, regimen disciplinar extensão universitária, vida social das universidades, bem como as normas administrativas a que devem obedecer, na sua organização, até que sejam incorporadas a unidades universitarias, os intitutos de ensino superior de existencia isolada e autônoma (Brasil, 1931a).

O regulamento previa todas as áreas da organização administrativa e também novos decretos para regulamentar a organização didática e curricular dos cursos existentes.

Contraditoriamente, permitia certa autonomia e ajustes regionais, mas na Exposição de Motivos, fica clara a intenção do controle nessa transição:

Embora não se consagrando em toda a sua latitude, o projecto pelas tendencias manifestas que revela, se deixa orientar pelo criterio da autonomia administrativa e didactica das Universidades. Seria, porém, de todo ponto inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino, que, de subito, por um integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse ás Universidades ampla e plena autonomia didactica e administrativa. Autonomia requer pratica experiencia e criterios seguros de orientação. Ora, o regimen universitario ainda se encontra entre nós na sua phase nascente, tentando os primeiros passos e fazendo os seus ensaios de adaptação. Seria de máo conselho que nesse periodo inicial e ainda embryonario e rudimentar da organização universitaria, se tentasse, com risco de graves danos para o ensino, o regimen da autonomia integral. Este o motivo pelo qual o projecto preferiu a orientação prudente e seguros da autonomia relativa, destinada a exercer uma grande função educativa sobre o espirito universitario, que na sua pratica adquirirá a experiencia e o criterio indispensaveis a uma autonomia mais ampla, seja no terreno administrativo, seja no dominio didactico. Com a experiencia poderá o quadro da autonomia ir se alargando de maneira gradual e progressiva até que, finalmente, com o desenvolvimento da capacidade e da envergadura do espirito universitário este venha a reunir sob a sua autoridade todos os poderes de governo do grande agrupamento administrativo, tecnico e didactico, que consiste a universidade. A autonomia integral será, assim, obra de conquista do espirito universitario, amadurecido, experiente e dotado de seguro e firme sentido de direcção e de responsabilidade, ao invés de constituir uma concessão graciosa e extemporança, destinada antes a deseducar do que a formar, no centro universitario, o senso de organização, de commando e de governos (Brasil, 1931a).

Neste sentido, o governo se colocava como guia e tutor desse processo de constituição da autonomia universitária. Embora mencionasse também a possibilidade de flexibilização organizativa e/ou didática, qualquer alteração deveria ser submetida à aprovação do Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Quanto às finalidades do ensino superior, podemos observar na Exposição de Motivos da Reforma, a existência das disputas entre os valores clássicos e os científicos para a formação, acabando por conciliar essas duas posições nos objetivos das universidades brasileiras:

[...] visando assim, a Universidade o duplo objectivo de equipar tecnicamente a élites profissionaes do paiz e de proporcionar ambiente proprio ás vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindivel á formação da cultura nacional, é o da investigação e da sciencia pura (Brasil, 1931a).

E é nesse contexto que são criados os cursos superiores de Geografia junto às Faculdades de Educação, Ciências e Letras que possuíam o intuito da formação de professores.

Desta forma, os primeiros cursos de Geografia foram inaugurados nos anos de 1934 na Universidade de São Paulo – USP, e em 1935 na Universidade do Distrito Federal – UDF.

Apesar de por muito esse ter sido considerado um marco para a constituição de uma comunidade geográfica no país, podemos afirmar que antes mesmo da criação dos cursos superiores de Geografia já existia no país uma comunidade geográfica constituída desde o início do século XIX, tanto em seu nível escolar quanto em atuação no Estado, nos postos de engenheiros, engenheiros-geógrafos e engenheiros-cartógrafos, militares, professores, interessados e autodidatas. As discussões sobre a geografia no âmbito do IHGB ou da SGBRJ, provavelmente inspiradas pela literatura geográfica estrangeira e pela atuação no Estado, eram veiculadas e disseminadas em seus periódicos. Tanto que, antes mesmo de haver uma turma formada por um curso superior, com apenas um ano de funcionamento do curso de geografia da USP, se iniciou um intenso debate sobre as concepções de geografia escolar.

No mesmo ano de criação do curso de Geografia na USP, 1934, foi fundada na cidade de São Paulo a Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB. Em 1935 a AGB inicia a publicação de periódicos com a revista Geografia⁷⁸ considerada na época o primeiro periódico especializado na ciência geográfica. Em seu segundo número publicado, uma nota do redator ressalta a existência de um público para a revista e sua aceitação:

“GEOGRAFIA” obteve do publico brasileiro uma acolhida inesperada. Isto prova que a lacuna preenchida era deveras sensível. Sobretudo entre os membros do magistério secundário foi grande o sucesso. Recebemos deles grande numero de cartas solicitando informações e animando-nos a persistir em nossos propósitos. Explica-se. Os professores em geografia do paiz não podiam deixar de sentir a falta de um órgão especializado; as revistas estrangeiras são praticamente inacessíveis á maioria deles. Faltava-lhes assim toda e qualquer informação regular sobre assuntos geográficos. Quanto ao grande publico, “GEOGRAFIA” provou que já existe da parte dele um enorme interesse por assuntos técnicos desta natureza (*apud* Custódio, 2012, p. 14).

Neste mesmo ano a Revista Geografia publica com uma proposta para a geografia escolar para o ensino secundário, elaborada por uma comissão da AGB composta por Pierre Monbeig, Aroldo de Azededo e Maria da Conceição Vicente Carvalho em 1935 (*apud* Custódio, 2012). Segundo consta na apresentação do artigo, tal proposta foi encaminhada para as autoridades do ensino no Distrito Federal e em São Paulo. O objetivo da proposta era claro: contribuir na modernização do ensino de geografia no país:

⁷⁸ Sobre os primeiros periódicos da AGB o livro eletrônico de Vanderli Custódio traz os sumários e artigos selecionados: CUSTÓDIO, Vanderli. (Org.). **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia**: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941- 1944). São Paulo: AGB, 2012.

Trata-se no momento da reforma do ensino secundário no Brasil. A Associação dos Geógrafos Brasileiros não quis 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. Substitui-se o antigo sistema puramente de nomenclatura e mnemônico, por uma compreensão científica da matéria. E nestas condições é dever de todos que se interessam pela Geografia auxiliar os poderes públicos na difícil tarefa de modernizar seu ensino (*apud* Custódio, 2012, p. 24).

Neste trecho observa-se a alusão a uma reforma do ensino secundário em andamento e a continuidade dos debates após a Reforma de 1931. Cabral e Straforini (2020, p. 74-76) defendem que este debate sobre o currículo da geografia em 1935 teria sido “a primeira arena de disputas políticas em torno da constituição de um campo acadêmico-científico da Geografia no Brasil”, protagonizado pelas comunidades geográficas carioca e paulista, representadas respectivamente por Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo (1951). A partir da leitura destes documentos, Cabral e Straforini registram os pontos de convergência e divergência em torno das recomendações pedagógicas, da organização seriada dos conteúdos e da organização da prática escolar dentro da perspectiva da “Geografia Moderna”:

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 (Cabral; Straforini, 2020, p. 76).

A geografia escolar produzida no Distrito Federal tinha como grande influência a presença histórica do Colégio Pedro II, seu papel centralizador e atribuição prescritiva. Outros órgãos institucionais também fizeram parte desse cenário intelectual e político da capital do país e estavam envolvidos com temáticas amplas de atuação, como as propostas de regionalização, mapeamento e planejamento territorial. Nomes como Delgado de Carvalho, Fernando Raja Gabaglia e Everardo Backhauser foram atuantes em ambos os contextos e adquiriram relevância nacional. Em São Paulo, havia a presença de um grande debate pedagógico desde a década de 1920 e a criação do curso superior e da AGB. Aroldo de Azevedo era ainda aluno do curso superior de geografia e nesta mesma condição iniciaria em 1936 a

autoria de livros didáticos⁷⁹. Todos esses elementos indicam a existência de “uma comunidade geográfica” que, somados à finalidade da formação de professores pelos cursos superiores, levariam à constituição de uma comunidade específica, porém não autolimitada à temática da “geografia escolar”, já que esta mesma temática neste período se inseria nas discussões sobre a formação do Estado e da nacionalidade brasileira.

É importante ressaltar a presença das recomendações didático-pedagógicas na proposição oficial, o que denota uma incorporação dos debates pedagógicos anteriores, não só pela esfera estatal, mas pela comunidade geográfica escolar. As divergências que apareciam naqueles debates, pertenciam não só ao campo da geografia escolar moderna, mas abrangiam o debate entre a formação clássica e científica, sendo o já experiente Delgado de Carvalho, um dos fundadores da ABE, pioneiro do movimento da Escola Nova e professor do Colégio Pedro II; e Aroldo de Azevedo, vinculado aos setores católicos, recém-chegado à comunidade geográfica, porém muito atuante, tendo participado da fundação da AGB e escrito durante sua biografia uma grande quantidade de livros didáticos com amplas tiragens e reedições.

A análise da forma de organização seriada e dos conteúdos do programa revelaria as principais divergências entre as duas tendências da geografia escolar moderna. A questão sobre a ordem em que era ofertada a disciplina Geografia do Brasil é o ponto central deste debate, pois havia de um lado a defesa pelo conhecimento a partir do território nacional, iniciando-se pela proximidade ao aluno, ponto defendido pela proposta do artigo da AGB. O argumento utilizado para essa inversão, apoiou-se em noções de psicologia e pedagogia, afirmando seus defensores que os estudantes mais novos deveriam começar os estudos pela realidade local, pelo mais próximo, como preconiza a teoria dos círculos concêntricos. Assim defendiam que se iniciassem os estudos pela Geografia do Brasil, para posteriormente, passar para os pontos teóricos e gerais. Na 2ª série, propuseram a Geografia dos Continentes e na 3ª série, novamente a Geografia do Brasil, desta vez mais aprofundada, porém sempre com a ressalva do cuidado em reduzir ou se possível evitar a memorização. A Geografia Geral então, seria ideal, segundo os autores paulistas, para 4ª série, quando os estudantes teriam maior maturidade para a compreensão da ciência geográfica e pudessem tirar proveito do entendimento da geografia além da escolar. E na 5ª série, prestes a tornar-se um “cidadão” e fazer parte de uma comunidade intelectual na universidade, a Geografia Política e Econômica do Brasil e do mundo, seria a temática mais adequada. Porém, na comparação dos conteúdos das propostas⁸⁰, a estrutura da

⁷⁹ Devido à data de fundação do curso de Geografia na USP, 1934, inferimos sua condição de graduando em 1935, ano do artigo da AGB, e em 1936, ano de seu primeiro livro didático publicado.

⁸⁰ Quadro comparativo da 1ª série elaborado por Cabral e Straforini (2020, p. 88).

1ª série é similar, iniciando pela cosmografia/astronomia, localização, orientação e a preponderância das temáticas da geografia física. No caso da proposta de Aroldo, Pierre e Maria da Conceição, ainda incluíam a geografia humana ao final do ano. A diferença estaria no recorte regional. O currículo oficial prescrevia, no entanto, o início pela Geografia Geral, ensinando as bases e elementos da disciplina, num sentido teórico e conceitual, para depois estudar as particularidades dos casos/países/regiões. Cabral e Straforini concluem 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 (Cabral; Straforini, 2020, p. 99).

E como afirmamos acima, para a geografia, essa continuidade era ainda anterior, vinda das discussões das décadas de 1910 e 1920. Quanto às convergências, podemos perceber em ambos os textos, o currículo de 1931 e o texto agebeano, a defesa de um ensino de geografia que se adaptasse à idade dos alunos, que considerasse a observação, a proximidade com a realidade dos alunos; a utilização de dados, imagens, mapas e outros materiais; enfim, uma geografia e pedagogia científicas:

[...] 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*, 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 (Cabral; Straforini, 2020, p. 85).

Com a criação dos cursos universitários e a formação em nível superior de geógrafos, o debate sobre a geografia escolar passou a ser feito também pelos professores que atuavam nas universidades e geógrafos em atuação profissional, buscando consolidar o processo de institucionalização dessa ciência e de seu ensino por meio da definição e delimitação do que seria a Geografia científica, dentro e fora da academia, e também do que seria a geografia escolar, seus objetivos e finalidades. Contudo, como defendemos, o currículo escolar está relacionado a diversos âmbitos sociais sendo a relação com a academia apenas um deles, que consideramos como uma relação de influência mútua. Os sentidos e as finalidades da formação

pretendida ocupavam um lugar central no debate e neste período, e, além da dicotomia entre a formação clássica/humanista e a científica, havia preocupação com a formação patriótica e moral.

A resolução dessa disputa voltada a uma definição oficial do que seria o ensino de geografia passa, portanto, por certo nível de pessoalidade e de influências e relações estabelecidas por esses atores, sua proximidade ao centro decisório e a participação contínua no mesmo. Mas não apenas isso, pois a estrutura presente na legislação, além de longa permanência no ensino da geografia, possuía também seu fundamento acadêmico, já que o próprio currículo do curso superior também seguia essa lógica para sua estrutura curricular.

Um exemplo deste nível de pessoalidade, circulação e influência é o de Delgado de Carvalho, que o colocava em posição de vantagem nesta disputa. Segundo afirma Bomeny (1999), Delgado de Carvalho fazia parte da comissão que aprovou o currículo oficial também em 1942 e sua perspectiva e de seu grupo sobre o que deveria ser ensinado foi a que prevaleceu e se tornou hegemônica em nível federal e oficial até pelo menos a década de 1950 (Bomeny, 1999, p. 163).

Neste momento de institucionalização da geografia acadêmica, o aparato estatal foi incrementado com novos órgãos e uma maior especialização não só na área da educação como no planejamento. Exemplos do setor educacional foram a criação em 1938 do Instituto Nacional de Pedagogia (atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – INEP⁸¹, cujo primeiro diretor foi Lourenço Filho; e a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, ambas em 1938. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática, mas foi a partir dela que se estabeleceu explicitamente uma política para tratar da produção, do controle e da circulação de obras didáticas e/ou voltadas ao ensino. Desta maneira, o Decreto n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938 teve a intenção do controle e censura aos conteúdos dos livros didáticos:

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas [sic] pre-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República (Brasil, 1938).

⁸¹ As atribuições do INEP permanecem até os dias de hoje: organizar documentação histórica; manter intercâmbios; promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares; divulgar as teorias e práticas pedagógicas; promover a seleção de funcionários públicos (apenas esse último item o Inep atual não realiza) (site INEP).

Além da especialização dos órgãos educacionais do estado, foram criados também o Conselho Nacional de Geografia - CNG (1937), e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1938), órgãos cuja centralidade voltava-se para a produção de conhecimento geográfico sobre território, de seus recursos e de sua população como forma de subsidiar o planejamento estatal (Machado, 2009). Estes órgãos foram responsáveis pela publicação de revistas e boletins de Geografia, nos quais também seriam discutidas com constância, mesmo que em menor proporção, as questões referentes à geografia escolar no ensino secundário⁸².

No ano de 1941, o geógrafo Jorge Zarur⁸³ do CNG, publicou um artigo na Revista Brasileira de Geografia – RBG, do IBGE e do CNG dando continuidade ao debate iniciado, e incorporando outra esfera de relações ao mesmo: a esfera do planejamento estatal. O artigo intitulado “A Geografia no curso secundário” inicia com a delimitação do que é a geografia científica e faz um histórico do ensino da Geografia desde a Antiguidade, passando pela Idade Média até o momento do artigo, quando o autor cita os métodos pedagógicos modernos e os geógrafos referências e contemporâneos na França, Estados Unidos, Alemanha e Brasil. Destaca a atuação inovadora de Delgado de Carvalho, o qual é considerado literalmente um marco no ensino de geografia no Brasil, juntamente com Fernando Raja Gabaglia:

No Brasil a ação do prof. Delgado de Carvalho foi a de revolucionador dos velhos conceitos e dos velhos métodos. Trouxe para o ensino de geografia de nossa terra os pontos de vista mais modernos e mais científicos. Na sua *Metodologia do Ensino Geográfico* traça linhas admiráveis da didática da geografia e hoje colhe os frutos que com grandes lutas vem semeando, entre nós, há mais de 30 anos. Seu grande aliado foi o prof. Raja Gabaglia, catedrático de geografia do Colégio Pedro II (Zarur, 1941, p. 232).

Em suma a história do ensino da geografia, no Brasil, pode ser dividida em duas grandes fases: a primeira vai desde a colonização até o movimento iniciado pelo professor DELGADO DE CARVALHO; a segunda vai desde o advento das obras acima citadas até os nossos dias (Zarur, 1941, p. 245, grifos do autor).

⁸² A Revista Brasileira de Geografia – RBG, é publicada pelo IBGE desde 1939. O Boletim Geográfico – BG, foi publicado pelo CNG desde 1943 até 1979 quando foi absorvido pela RBG. Ambas possuíram seções sobre o ensino de geografia. A RBG foi interrompida no período de 2007 a 2015, mas segue ativa até o momento que escrevemos. Ambas se encontram disponíveis *online*. Há duas teses de doutorado sobre as relações entre a geografia escolar e os textos veiculados no BG: Prêve (1989) e Batista (2017).

⁸³ Jorge Zarur (1916-1957). Zarur foi estudante do Colégio Pedro II, e por influência de Delgado de Carvalho e Fernando Raja Gabaglia, cursou durante três anos o curso de Geografia na UDF (1935-38) onde foi aluno de Pierre Deffontaines, terminando o curso na Faculdade Nacional de Filosofia em 1940. Fez mestrado e estudou geografia nos Estados Unidos e lecionou no Colégio Pedro II, em faculdades como a PUC e a Faculdade Nacional. Trabalhou no CNG desde a sua fundação e chefiou a Divisão de Geografia. Premiado internacionalmente na área da geografia, o extenso currículo de Zarur, pode ser lido na coluna “Vultos da Geografia do Brasil” da Revista Brasileira de Geografia em homenagem escrita por Antônio Teixeira Guerra (1958).

As referências a Delgado de Carvalho, Raja Gabaglia e ao Colégio Pedro II, demonstram o pertencimento do autor à comunidade geográfica do Distrito Federal. O artigo é interessante pois nele o autor destaca os objetivos do ensino da geografia escolar no curso secundário, enunciando a relação direta que estes deveriam ter com as finalidades gerais da educação: “A educação procura ajustar o indivíduo ao meio físico e social, tendo em vista o bem comum. Daí decorre que os objetivos do ensino da geografia se devem harmonizar com os objetivos gerais da educação” (Zarur, 1941, p. 232).

Segundo este autor, “as falhas do ensino da geografia são devidas à *falta de objetivos bem definidos*” (Zarur, 1941). Nesse sentido, podemos perceber aqui o discurso sobre a utilidade prática da educação e da geografia, o que a distanciaria do ensino clássico, humanista e se voltava a “... pôr o educando a par dos conhecimentos geográficos de utilidade prática” (Zarur, 1941). Segundo ele, são objetivos práticos da geografia no ensino secundário:

[...] os conhecimentos das relações locais que podem ser utilizados na vida diária, no mundo comercial e industrial, no conhecimento do próprio país e dos países estrangeiros e no incentivo às simpatias nacionais e internacionais. São objetivos culturais do ensino da geografia: contribuir para o melhor aproveitamento dos elementos e das forças naturais, preparar para melhor apreciação da paisagem e do modo de viver dos povos, procurar estabelecer no educando certos hábitos de pensamento e um modo geográfico de encarar as relações do homem com a Terra (Zarur, 1941, p. 233).

Zarur, sendo um geógrafo do CNG, um órgão de planejamento estatal, enfatiza a questão prática do conhecimento geográfico para a formação dos cidadãos. Moreira (2014) afirma que, além da geografia acadêmica, a geografia escolar brasileira teria uma relação também com os órgãos de planejamento estatal.

Em relação ao método e aos conteúdos no ensino secundário ressalta a “*interdependência entre a Terra e o Homem*”, sendo essa inter-relação a palavra-chave da geografia moderna, considerada uma ciência humana. Em suas conclusões reforça:

[...] a geografia no curso secundário deve mostrar a interdependência entre a Terra e o homem, dando ao aluno um completo conhecimento do lugar onde vive e das relações dos fenômenos entre eles existentes. Para o educador atingir esses objetivos, precisa estar senhor do conteúdo e do método (Zarur, 1941, p. 264).

A questão da formação de professores aparece como fundamental para a disseminação da geografia moderna. Critica outro ponto central: a forma de avaliação e testes que exigem do aluno apenas a memorização. Como proposto por Chervel (1990) os exames (externos, como as bancas de aprovação final e os vestibulares, e internos, como os exercícios-tipo) seriam um dos elementos que promoveria a estabilidade das disciplinas, nesse caso, a estabilidade e manutenção da geografia de viés clássico e enciclopedista. Por isso dedica grande parte do texto à abordagem acerca de novas metodologias didáticas ativas em sala de aula, a importância das excursões com a finalidade de aprendizado e não de entretenimento, e de avaliação.

O autor, sendo parte do Diretório Central do CNG, menciona os esforços desse órgão, em conjunto com o IBGE, em prol da melhoria do ensino de geografia no país:

O Conselho Nacional de Geografia, procura neste momento remediar nossa insuficiência nesse setor, resolvendo organizar, imprimir e distribuir pelas escolas coleções de mapas murais, obedecendo a um plano didático, que aliasse a exatidão ao baixo preço (Zarur, 1941, p. 249).

Além da produção de materiais escolares, o CNG passaria a oferecer cursos de férias⁸⁴ uma ou duas vezes ao ano para atualização de professores, que contava com a participação dos renomados professores universitários de Geografia e outros convidados, como Delgado de Carvalho. Tais cursos ofereciam por certo período, bolsas para professores de outros estados através das diretorias regionais do CNG e tinham a duração aproximada de 3 semanas. Estes cursos perduraram até o final da década de 1960 e assemelhavam-se àqueles promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, a partir de 1953.

Embora a legislação da Reforma de 1931 previsse a revisão dos currículos a cada 3 anos (Brasil, 1931, Art. 10), não foi encontrado outro currículo oficial para o ensino secundário até a Reforma de 1942. Se tal revisão era feita, possivelmente decidiu-se pela manutenção do currículo, o que já de certa forma estava apontado desde a Reforma de 1925, sendo acrescentadas recomendações metodológicas mais detalhadas. Neste sentido, a Reforma de 1931 seria o resultado do acúmulo de debates educacionais das décadas de 1910 e principalmente 1920, tanto no sentido das inovações pedagógicas, quanto do processo de ampliação da escolarização e de transformação dos sentidos dessa escolarização na sociedade. Estes sentidos estão ligados tanto à suas finalidades quanto ao sentido social que a frequência obrigatória e os cursos seriados trariam e à ampliação quantitativa e qualitativa do acesso ao ensino secundário e da

⁸⁴ Os “Cursos de Aperfeiçoamento para Professores de Geografia de Nível Secundário” já estavam em realização continuada segundo notícia na RBG, volume 16, número 1, de 1954 (RBG, 1954).

formação de professores. Porém, apesar da continuidade oficial, a apresentação de uma proposta para o programa de geografia do curso secundário em 1935 pela AGB, e o artigo de Jorge Zarur de 1941 demonstram a estabilidade de vulgata geográfica coexistia com a presença de debates e discussões acerca da geografia escolar no ensino secundário.

7.7 A consolidação da geografia escolar moderna

Embora não adentraremos, nesta pesquisa, na continuidade dos debates sobre a escolarização pública, dentre eles, aquele referente ao tipo de formação pretendida e a decadência da formação humanista, ou internamente à geografia escolar, em continuidade à proposição de uma geografia escolar moderna, verificamos que os próximos programas de 1942/45 e 1951 mantiveram a vulgata consolidada em 1931, como demonstramos na Figura 9.

O discurso pedagógico da geografia escolar então circulante durante as décadas do período democrático, especialmente entre os meios da comunidade geográfica, buscava alinhar a disciplina às inovações pedagógicas e às demandas sociais, políticas e econômicas. Foi possível perceber uma afirmação pela mudança, a crítica às práticas anteriores da geografia escolar, o apelo pelas transformações pedagógicas e pela adoção de uma geografia escolar moderna e o esforço em disseminá-la como uma forma de garantir sua permanência. O que nos leva à relação com a escolarização e suas finalidades gerais. A decadência e resistência da formação humanista e a disputa pela cultura científica permeia todo o período analisado. A geografia escolar ocupou uma posição aparentemente às margens. Isso porque sua permanência poderia ser garantida pela adaptação de seus métodos e conteúdos ao modelo científico e o distanciamento da formação clássica. A finalidade de formação cívica e a consciência nacional, presentes como objetivo e finalidade geral da educação, se impunha uma finalidade específica para esta disciplina particularmente desde o período imperial. A década de 1960 em diante representará uma ruptura com os resquícios da formação humanista e mais que isso, em partes do cientificismo, pois a prática e o trabalho adquiriram a centralidade numa pedagogia tecnicista.

Figura 9 – O percurso da vulgata geográfica escolar 1838-1951

1837	1838	1841	1850	1856	1858	1862	1877	1878	1882	1892-3	1895	1898	1911	1915	1926-9	1931	1942/46	1951
			Parte física							Geographia Physica (especialmente do Brazil)	Geographia Physica e exercicios cartographicos	Geographia Physica e exercicios cartographicos	Geographia Physica, particularmente do Brazil	Parte Physica	Geographia Physica			
P.E.Geo	Geographia	Geographia Descriptiva	Geographia/ Generalidades/ Geographia dos Continentes		Geographia	Geographia	Geographia/ Elementos de Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia / Geographia Geral	Geographia / Geographia Geral dos Continentes / Geographia Regional	Geografia	Geografia	Geografia
			Parte política							Geographia Política e Economica (especialmente do Brazil)	Geographia politica e economica	Geographia Política e exercicios de cartographia	Geographia Política geral e, em particular, do Brazil.	Parte Política	Geografia Política			
			Geographia Antiga	Geographia e Historia Antiga, da Idade Média														
				Historia Patria	Historia e	Historia e	Historia do Brazil	Historia do Brazil	Historia do Brazil	Historia do Brazil	Historia do Brazil	Historia do Brazil		Historia do Brazil	Historia do Brazil			
					Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil	Chorographia do Brazil		Chorographia do Brazil	Parte Chorographica	Chorographia do Brazil: Parte Geral / Parte Regional			
											Geographia do Brazil	Geographia do Brazil						
		Geographia Mathematica	Cosmographia e			Cosmographia	Cosmographia	Cosmographia	Cosmographia	Astronomia (noções concretas)	Noções de Cosmographia	Noções de Cosmographia	Noções de Cosmographia	Elementos de Cosmographia	Cosmographia			
		Chronologia	Chronologia															
1837	1838	1841	1850	1856	1858	1862	1877	1878	1882	1892-3	1895	1898	1911	1915	1926-9	1931	1942/46	1951

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, recuperamos aqui a pergunta matriz: como e por que a geografia escolar permaneceu por quase duzentos anos na escola? Foi com essa pergunta motivadora que iniciei o projeto de fazer um doutorado. Responder a essa questão seria afirmar a própria história como objeto e objetivo. Por isso, entendo que somente posso respondê-la fazendo outras perguntas e cada uma delas abrindo diferentes possibilidades. Como não é possível respondê-la de uma única forma, optamos um caminho para trilhar.

O primeiro passo foi então fazer o levantamento daqueles que vieram antes, com suas próprias perguntas, e construíram caminhos para compreender a historiografia da geografia escolar. A proposição em discutir o campo não teve a pretensão de fornecer uma resposta única, mas, de alguma forma, estimular outras perguntas e uma produção de conhecimento colaborativa. Partindo então desse acúmulo, buscamos entender a relação entre a geografia escolar e o Estado-Nação, a partir de suas finalidades. Porém, mais do que o fato de que uma disciplina é escolar porque está na escola, buscamos entender a partir das especificidades dessa forma social o que constituía sua originalidade e singularidade: a construção de seus conteúdos e a estabilização da vulgata.

Foi um grande desafio construir um percurso histórico dos conteúdos da geografia escolar em documentos que aparentemente traziam pouca informação – como as legislações, as infralegislações e as proposições curriculares que as materializavam -, constituídas algumas vezes por uma lista de tópicos, ou apenas pelos nomes de continentes e países. Mas ao entendê-las enquanto um conjunto e enquanto um discurso, as possibilidades foram ampliadas - daí a importância em compreender a legislação e o currículo em um sentido amplo, não somente como prescrição, mas como um registro. Um acervo dessa relação à qual primeiro nos referimos: a geografia escolar e o Estado. Contudo, uma relação sem sujeitos tornaria nossa discussão etérea. Os sujeitos que fizeram a história da geografia – e da geografia escolar - deixaram sua marca nos discursos e conteúdos que circularam nos materiais escolares, livros, programas, e estes pelo território. E embora não tratemos pessoalmente de nenhum deles, muitos surgiram, e foram referenciados, ou somente os percebemos a partir dos conflitos, debates, reverses, discussões, rupturas e conciliações. Por isso, foi tão importante o cruzamento das fontes.

Além disso, localizar a constituição e o desenvolvimento da disciplina dentro do processo de escolarização da sociedade nos fez vislumbrar questões até então pouco iluminadas e perceber as relações – por vezes viscerais – entre os debates externos e internos à geografia

escolar e à escolarização. Nesse sentido, entendemos que o debate da geografia escolar não é isolado, ele faz parte de um conjunto de questões que, em alguns momentos, interferem com maior ou menor intensidade no desenvolvimento da disciplina. É caso da disputa entre as concepções de formação humanista e cientificista, com toda a complexidade e ressignificações que envolveram todo o período que nos propusemos a analisar. Este debate está presente em nossa opção de recorte temporal, porque amplia a discussão sobre as finalidades gerais e específicas da educação.

Outro ponto que pudemos constatar é a aparente linearidade da geografia escolar. Como dissemos, os tópicos curtos nos programa muitas vezes pouco diziam do que de fato seriam seus conteúdos. Nesse sentido é que as categorias selecionadas nos auxiliaram a compreender as relações internas e externas entre o processo de escolarização, as finalidades gerais da educação e as finalidades específicas das disciplinas; entre a constituição do conhecimento escolar e sua afinidade com os métodos pedagógicos. Nos possibilitou ainda apreender a relação entre a disciplina escolar e sua matriz acadêmica; os fatores de estabilidade para as disciplinas escolares - em especial para a geografia escolar, centralidade desta pesquisa -, como a inspeção e a formação e carreira docente. E de instabilidade, como os contextos sociais e políticos.

Um dos objetivos da pesquisa era construir uma periodização. Durante o desenvolvimento desta investigação, percebemos que tal seria ainda mais complexa do que pensávamos. Isto porque este processo envolve uma certa noção de que poderíamos demarcar os períodos a partir de eventos e que essa demarcação poderia ser utilizada por todos. Mesmo selecionando alguns critérios e marcadores claros, não deixaria de ser um procedimento de seleção. Ao final, foram ficando evidentes as transformações pelas quais passou a geografia escolar e quando. Então não poderíamos deixar de “periodicizar”. Porém, concordamos com o apontamento de Albuquerque (2011) sobre a ideia de momentos. O que temos são apontamentos das transformações pelas quais passou a disciplina a partir do registro oficial de seus debates e de sua vulgata. Analisar a vulgata nos permitiu verificar o processo de construção da geografia enquanto disciplina escolar e averiguar muito mais sua historicidade e seu movimento que sua “estagnação”. Acreditamos que isso pode ter algo a dizer e a contribuir para a compreensão dessa História, pois o fortalecimento do campo advém dessa interação entre as pesquisas, da colaboração e construção coletiva dessas perguntas e respostas.

Consideramos o período demarcado de 1838 a 1941 como o momento da gênese, constituição e desenvolvimento da geografia como uma disciplina escolar no Brasil. E apesar de termos demarcado este processo temporalmente, pudemos constatar que não se trata de um

processo linear, ou mesmo nítido em todos os momentos. Relembramos aqui que a geografia escolar foi e é construída por pessoas, pessoas que atuavam e atuam nos mais diversos âmbitos, das salas de aula ao gabinete do ministro, nas universidades, nos órgãos de planejamento. Os currículos, como já afirmamos, registram essa construção, seus embates e conciliações. Durante a pesquisa, ficou evidente a participação de pessoas, professores, como é o caso de Justiniano José da Rocha, primeiro professor de geografia do Colégio Pedro II e talvez o primeiro autor de um livro didático escrito diretamente para esse fim. Ou Pedro José de Abreu, cuja presença mudou o fluxo de uma interrupção na oferta da geografia, e cuja permanência se manifestou não apenas na regência e nos programas, como também, por décadas, por meio de seus livros didáticos - publicados a partir de suas “Postillas do Professor”. Ou ainda Said Ali, Delgado de Carvalho, Raja Gabaglia, e tantos outros anônimos na história.

Mas por que nos interessa o fortalecimento do campo? Se pensarmos no próprio percurso histórico que traçamos, podemos constatar que uma das grandes dificuldades enfrentadas pela geografia escolar esteve articulada à formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. O que esperamos de uma formação? Talvez seja o momento de transpormos esse questionamento para o ensino superior e a atuação profissional. Com certeza avançamos bastante, porém acreditamos existir ainda algumas lacunas que seriam essenciais serem preenchidas. E a História da Geografia Escolar é uma delas. A carreira docente é um dos pontos de estabilidade das disciplinas justamente por isso. Por que qualquer “renovação” demanda tempo e investimento em formação. Sendo o currículo um território de disputas, a formação para a aplicação de um ou outro currículo tende a ser falha, no sentido em que devem ser formados professoras e professores de geografia e não da geografia do currículo tal. Tendo um arcabouço teórico e prático as mudanças que ocorrem podem ser readequadas pelos docentes em seus entendimentos e práticas do que é a geografia escolar. Esperamos que a pesquisa se constitua um campo aberto, onde seja possível articular as contribuições e investigar as limitações e lacunas encontradas. Neste sentido, acrescentamos nossa singela contribuição.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M de. **Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos: relação entre saber acadêmico e saber escolar.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ALBUQUERQUE, M. A. M de. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. A. M de. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 13-23, fev. 2014.
- ALBUQUERQUE, M. D.; DIAS, A. D. L.; CARVALHO, L. E. P. **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições.** V. 1 e 2. Curitiba: CRV, 2021.
- ALMEIDA, M. M. M. de. **Mandado adoptar: Livros Didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896-1902).** 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AMARAL, G. L. **Os caminhos do livro para o arquivo: a formação dos acervos de manuais escolares de geografia em Goiás – GO.** 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- ANDRADE, M. S. P. S. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1961).** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- ANGELO, M. D. L. **Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910 no Brasil.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In:* MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-57.
- ARAÚJO, R. L de. **Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil Republicano.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.
- ARAÚJO, I. B. **Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- ARAÚJO, I. B. **O primeiro governo Vargas (1930-1945) e o ensino de Geografia: os livros didáticos e a construção nacional.** 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de

Geografia, Centro de Tecnologia e Ciências, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

AUDIGIER, F. Pensar en la Geografia escolar un repte per a la didàctica. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, n. 21, p. 15-33, 1992.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, s/d.

AZAMBUJA, L. D. de. **A Geografia do Brasil na educação básica**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2010.

AZEVEDO, A. Programa de Geografia para o ensino secundário. **Boletim Geográfico**, ano IX, n. 101, p. 555-558, ago. 1951.

BARBOZA, D. V. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951: a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

BARROS, M. C. L. de. **A história da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do Estado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

BATISTA, B. N. Quando é preciso manter sob vigilância o ensino de geografia. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 323-339, 2017a.

BATISTA, B. N. **A ordem do discurso geoescolar**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017b.

BATISTA, B. N. O Ensino de geografia paga tributo à Escola Nova? **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, set./dez. 2018.

BISPO, M. H. S. **Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951 e os livros didáticos de Aroldo de Azevedo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, 2021.

BISERRA, I. K. C.; SANTOS, S. S. O uso das normativas oficiais como fonte para a História da Educação: uma interpretação sobre o tema. *Anais II Conedu*, Campina Grande/PB. 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOLIGIAN, L. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil**. 2010. Tese

(Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In: PANDOLFI, D. (Org.). Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRAGA, R. B. **Construindo o amanhã**: caminhos e (des) caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar. 1996. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827a**. Crêa dous Cursos de sciencias juridicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827b**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834**. Ato Adicional - Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto de 02 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838**. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/561182>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Regulamento n. 62, de 1º de fevereiro de 1841**. Altera algumas das disposições do regulamento N. 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-27/Legimp-27_15.pdf. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851**. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Brasília: Câmara dos

Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855.** Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. Cita a Portaria de 24 de janeiro de 1856 que “Manda observar provisoriamente o Programma de ensino do Collegio de Pedro II”. Coleção das leis do Império do Brasil de 1856. Tomo XIX. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao5.html. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1.763, de 14 de maio de 1856.** Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2006, de 24 de outubro de 1857.** Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrução secundaria do Municipio da Côrte. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2883, de 1º de fevereiro de 1862.** Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2883-1-fevereiro-1862-555416-publicacaooriginal-74642-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 4468, de 1º de fevereiro de 1870.** Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6130, de 1º de março de 1876.** Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878.** Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-62227-pe.html>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8051, de 24 de março de 1881.** Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8051-24-marco-1881-546219-publicacaooriginal-60154-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890a.** Approva o regulameto da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890b.** Approva o Regulamento para o Gymnasio Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1075-22-novembro-1890-517085-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20regulamento%20para%20o%20Gymnasio%20Nacional>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 1.194, de 28 de dezembro de 1892.** Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1.652, de 15 de janeiro de 1894.** Anexo ao decreto o Regulamento para o Internato do Gymnasio Nacional de que trata o decreto n. 1.652 desta data. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1652-15-janeiro-1894-501038-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2301, de 01 de julho de 1896.** Concede ao Lyceo Parahybano as vantagens de que gosa o Gymnasio Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/396246/publicacao/15629898>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.587, de 18 de agosto de 1897.** Concede ao Lyceo Alagoano as vantagens de que gosa o Gymnasio Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2587-18-agosto-1897-539942-publicacaooriginal-39525-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.857, de 30 de março de 1898.** Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901a.** Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901b.** Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911a.** Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911b.** Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 16782A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.html. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927.** Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 18.564, de 15 de janeiro de 1929.** Altera a seriação do curso do ensino secundario no Collegio Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Exposição de motivos do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931a. Disponível em: Brasília: Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Decreto de Lei n. 18.890, de 18 de abril de 1931b. **Diário Oficial da União:** seção 2, parte 3, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, p. 12411-12412, 31 jul. 1931. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2029952/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-07-1931>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931c.** Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Decreto de Lei n. 18.890, de 18 de abril de 1931d. Que expede os programas, as orientações pedagógicas e a carga horária do curso fundamental do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, parte 3, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, p. 12411-12412, 31 jul. 1931. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2029952/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-31-07-1931>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Portaria do Ministério da Educação e Saúde de 31 de junho de 1931e. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, ano LXX, n. 179, p. 5-12, 31 jul. 1931. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1931/07/31/Secao-1>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 20.630 de 9 de novembro de 1931f**. Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d20630.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 21.241 de 04 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html> Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 01 de abril de 1942a. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 5798, 10 de abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/declei4244.htm#:~:text=Aos%20alunos%20que%20conclu%C3%ADrem%20quer,as%20exig%C3%Aancias%20peculiares%20%C3%A0%20matr%C3%ADcula. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 4.245, de 09 de abril de 1942c**. Disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica do Ensino secundário. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4245-9-abril-1942-414157-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942d. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942d. Determina e especifica os conteúdos de geografia que devem ser ensinados nas escolas para os níveis da primeira à quarta Série no Brasil. **INEP**, Arquivo Histórico, jul. de 2020. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/codi-uniper-m0335p02-programadegeografiageralparaocursoginasial-1942;isad?sf_culture=fr Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n. 564, de 21 de novembro de 1945. Programa de Geografia para o curso colegial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 7, n. 19, p. 156 -160jan. 1946.

Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1039/778>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n. 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 65, 22 fev. 1952. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/pg-65-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-02-1952>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19/02/2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRUTER, A. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. **História da Educação**, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006.

CABRAL, T. M.; STRAFORINI, R. Controvérsias sobre o currículo da Geografia escolar: as comunidades científicas paulista e carioca em debate (1931-1935). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 72-101, jul./dez., 2020.

CAMPOS, R. R. de. **A Geografia brasileira, dentro e fora da sala de aula**: uma ciência em construção. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1997.

CANTANHEDE, V. P. P. **Panorama Geográfico do Brasil**: A Geografia Física na obra de Melhem Adas. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CARDOSO, L. P. C. **Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro**: identidade e espaço nacional (1883-1909). 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CARDOSO, L. P. C. O projeto pedagógico da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: o curso superior livre de Geografia (1926-1927). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 246-256, dez. 2009.

CARVALHO, A. L. P. **Geomorfologia e geografia escolar**: o ciclo geográfico davisiano nos manuais de metodologia do ensino (1925-1993). 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

CARVALHO, D. O Ensino de Geografia no Curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**, ano I, n. 10, p. 7-14, 1944.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: A elite política imperial; **Teatro das sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, N. R. de. **Geographia do Brazil**: a construção da nação nos livros didáticos de geografia da primeira República. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLESANTI, M. T. de M. **O ensino da geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. 1984. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1984.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

CORRÊA, M. F. N. **A Geografia de um Ssquarema**: Justiniano José da Rocha e o contexto de construção do Brasil Imperial e de institucionalização de um saber na escola. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CORREIA, M. A. **Doutrinação: a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira.** 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

COSTA, L. B. **Uma leitura sobre a Geografia Escolar de Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette.** 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CUSTÓDIO, V. Do colégio D. Pedro II à sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias. *In: Seminário Internacional de História do Pensamento Geográfico*, 2, 2009. São Paulo. Anais... São Paulo, 2009. Disponível em: <https://enhpgii.wordpress.com/trabalhos/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CUSTÓDIO, V. (Org.). **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941- 1944).** São Paulo: AGB, 2012.

DEL GAUDIO, R. S. **Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia: Belo Horizonte no final do segundo Milênio.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

DIAS, A. M. de L. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935).** 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DIAS, A. M. de L. **A Revista do Ensino e a geografia escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba.** 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ESCOLAR, M. **Crítica do discurso geográfico.** São Paulo: Hucitec, 1996.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918).** 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FARIA FILHO, L. M. de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **História da Educação**, Pelotas, n. 2, p. 111- 125, set. 1997a.

FARIA FILHO, L. M. de. A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. **Educação em Revista**, n.26, p. 89-101, 1997b.

FARIA FILHO, L. M de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. (Org); **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, L. M de.; VIDAL, D. G. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

FARIA FILHO, L. M de.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A.L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FRANÇA FILHO, A. L. de. **A Geografia que se ensina nos anos 1980**: uma programática do movimento de Renovação da Geografia. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERRAZ, C. B. O. **Discurso geográfico**: a obra de delgado de carvalho nos contextos da geografia brasileira - 1913 a 1942. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FERREIRA, J. A. S. **Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil**: mudanças e permanências (1880-1930). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FREITAS, I. A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 20, p. 41-72, mai./ago. 2009.

GALVÃO, A. M. O.; SOUZA JÚNIOR, M. **História das disciplinas escolares e história da educação**: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

GASPARELLO, A. M. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. *In*: **Anais XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ**, 2006. Disponível em: <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Arlette%20Medeiros%20Gasparello.pdf>
Acesso em: 22 jan. 2021.

GOMES, D. M. **Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834-1896)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONDRA, J. G. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a revista pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.78, n. 188-89-90, p. 374-394, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, A. J. T. Jorge Zarur. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 20, n. 3, p. 73-76, jul./set. 1958.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: EdUSP, 2008.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

LAUBSTEIN, G. S. P. **História da disciplina Geografia: contribuições da memória de uma educadora**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2008.

LEAL, F. M. **Coordenadas geográficas: ser-no-mundo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEONEL, Z. **Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão: crítica a ciência geográfica**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

LOURENÇO, Claudinei. **A natureza no ensino de Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 1996.

LESTEGÁS, F. R. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina ao servicio de la cultura escolar. Boletim de la Asociación de los Geógrafos Españoles**, n. 33, p. 173-186, 2002.

LOPES, L. F. R. **A Região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LOPES, M. R. C. **Seção São Paulo da AGB e o Boletim Paulista de Geografia (1949-1987): uma história do saber escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

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

MAIA, E. J. P. **Geografia e manuais escolares no século XIX. Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 7-16, jan./jun. 2018.

MATOS, M. A. **A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia**. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1995.

MEDEIROS, E. M. R. **A Geografia nas Propostas Curriculares 1930-1992**. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1996.

MELO, A. A. **Trajetórias do Ensino de Geografia no Brasil: 1978-1996**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MELLO, B. F. **Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia (1967-2013)**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, M. C. V. O Ensino Secundário de Geografia. Revista Geografia. São Paulo, ano I, n. 4, p. 77-83, 1935. *In*: CUSTÓDIO, V. (Org.). **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941- 1944)**. São Paulo: AGB, 2012.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, M^a. C. V. Geografia Humana: Geografia para a quarta série secundária. Revista Geografia. São Paulo, ano I, n. 4, p. 96/97, 1935. *In*: CUSTÓDIO, Vanderli (org.). **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941- 1944)**. São Paulo, SP: AGB, 2012.

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1988.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, A. C. R. Geografia, História e História da Geografia. **Terra Brasilis**, n. 2, p. 1-8, nov. 2012.

MORAES, A. C. R. Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 9-39, 2014.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, R. **O Discurso do Averso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORMUL, N. M. **O ensino de Geografia no projeto educacional de Rui Barbosa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, C.; Carvalho, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, n. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVA, T. A. de. **O pensamento geográfico em Manoel Bomfim**. 1998. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

OLIVEIRA, C. A. C. de. **Geografia e Ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, A. G. de. **A Cartografia Escolar e o Ensino de Geografia no Brasil: Um Olhar Histórico e Metodológico a partir do Livro Didático (1913-1982)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, M. F. de. **A institucionalização da Geografia escolar e sua espacialidade nos Oitocentos (1843-1889) na Província Capixaba**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OLIVEIRA, G. S. P. L. **História do ensino de Geografia como campo de investigação: contribuições de Livia de Oliveira**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

PEREIRA, D. A. C. **Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira**. 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PEREIRA, D. C. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PEZZATO, J. P. **Ensino de geografia: histórias e práticas cotidianas**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PINHEIRO, A. C. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972 – 2000**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PRÉVE, O. da S. D. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da geografia**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

POLONI, D. A. R. **A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos**. 1998. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Rocha, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 -1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, G. O. R da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

SANTOS, L. L. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 21-30, 1995.

SANTOS, J. P. F. **Reformas educacionais e curriculares no Brasil no início dos anos 1970: impactos do projeto educacional no ensino de geografia em Uberlândia/MG**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SCABELLO, A. L. M. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho: A imagem como recurso didático. Um estudo de caso - Geografia do Brasil (1913) e Geografia Física e Humana (1943)**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SENE, J. E. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, J. M. **A bibliografia didática de Geografia história e pensamento do ensino geográfico no Brasil 1814-1930**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SOARES, W. J. **Trajatórias, Formação e Docência de Professores de Geografia em Rondonópolis-MT: Uma Reflexão a Partir de suas Memórias no Período de 1930 aos anos 2000.** 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SOUSA NETO, M. F. de. A ciência geográfica e a construção do Brasil, **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 9-20, 2000.

SOUSA NETO, M. F. **Um geógrafo do poder no Império do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2018.

SOUSA NETO, M. F. **A Terra Brasilis de volta ao mapa.** Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/598>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SOUZA, R. F. de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. A Geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. *In*: GODOY, P. R. T. de (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-88.

SOUZA, T. T. **História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora.** 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

VASCONCELOS, M. C. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VASCONCELOS, T. S. **A Geografia, o currículo escolar e a ontologia: possíveis caminhos para uma outra relação com o espaço.** 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Orgs). **Programa de ensino da escola secundária brasileira.** Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39. p. 502-596, 2008.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

VILAR, E.T. F. e S. **A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de geografia:** em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZANATTA, B. A. **A relação conteúdo-método no ensino de geografia:** estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em programas de ensino no Brasil (Período 1978/90). 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. 1996.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ZANATTA, B. A. **Geografia escolar brasileira:** avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da geografia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. 2003.

ZARUR, J. Finalidades e objetivos do ensino secundário de geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 3, n. 2, 1941.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos 80. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Programa do Curso Ginásial segundo a Reforma Capanema de 1942.

Programa do Curso Ginásial do Ensino Secundário segundo a Reforma Capanema		
Série	Disciplina	Tópicos
1ª série	Geografia Geral	Geografia Física e Humana Unidade I: A Terra no Espaço Unidade II: A estrutura da Terra Unidade III: Os grupos humanos Unidade IV: A circulação Unidade V: A agricultura Unidade VI: A indústria e o comércio
2ª Série	Geografia Geral	Geografia dos Continentes Unidade I: O espaço brasileiro Unidade II: A América Unidade III: A Europa Unidade IV: A África Unidade V: A Ásia e Australásia Unidade VI: A Oceania De cada uma das partes do mundo far-se-á o seguinte estudo: 1. Estrutura física; 2. Regiões naturais; divisões políticas; 3. Populações e raças; 4. Línguas e religiões; 5. Cidades principais; 6. A vida cultural; 7. Recursos econômicos.
3ª série	Geografia do Brasil	Geografia Física e Humana do Brasil Unidade I: O Espaço Brasileiro Unidade II: A população brasileira Unidade III: Organização política e administrativa Unidade IV: O sistema de viação Unidade V: A produção agrícola Unidade VI: A indústria e o comércio
4ª série	Geografia do Brasil	Geografia Regional do Brasil Unidade I: A divisão regional Unidade II: A região do Norte Unidade III: A região Nordeste Unidade IV: A região Leste Unidade V: A região Sul Unidade VI: A região Centro-Oeste De cada uma das regiões brasileiras far-se-á o seguinte estudo: 1. Descrição física. 2. Povoamento; população. 3. Divisões; cidades. 4. A vida cultural. 5. Recursos econômicos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 353-354).

APÊNDICE B - Programa do Curso Colegial segundo a Reforma Capanema de 1945.

Programa do curso colegial do Ensino Secundário segundo a Reforma Capanema		
Série	Disciplina	Tópicos
1ª série	Geografia Geral	Unidade I: O sistema solar Unidade II: A atmosfera Unidade III: Águas Correntes Unidade IV: Oceanos e mares Unidade V: A agricultura Unidade VI: O relevo Unidade VII: A vida sobre o globo Unidade VI: Práticas de geografia: leitura de cartas e representação geográfica.
2ª série	Geografia Geral	Unidade I: Estados Unidos da América do Norte Unidade II: A República Argentina e a Região Platina Unidade III: Estados Sul-Americanos do Pacífico e do Norte Unidade IV: A Grã-Bretanha e o Império Britânico (Canadá-Austrália-África do Sul e Império das Índias) Unidade V: As Repúblicas Russas Unidade VI: A Alemanha e a Europa Central Unidade VII: A França e suas Colônias Unidade VIII: Península Ibérica Unidade IX: A Itália e o Adriático Unidade X: O Japão e a Questão do Pacífico Unidade XI: A China e suas Dependências Em cada um: 1. O meio físico. 2. Os habitantes. 3. As regiões naturais e suas feições econômicas.
3ª série	Geografia do Brasil	Unidade I: A Posição Geográfica do Brasil Unidade II: Condições Geográficas de Evolução Brasileira Unidade III: Os Problemas da Colonização Unidade IV: Os Problemas da Economia Nacional Unidade V: O Brasil no Continente Americano Unidade VI: O Brasil no Mundo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 375-376).

APÊNDICE C - Programa do Ensino Secundário segundo a Reforma Curricular de 1951.

Programa do Ensino Secundário segundo a Reforma Curricular de 1951		
Curso Ginásial		
Série	Disciplina	Tópicos
1ª série	Geografia Física e Humana	I – A Terra no espaço II – Estrutura da Terra III – Os grupos humanos IV – A circulação V – A agricultura e a pecuária VI – Indústria e Comércio
2ª série	Geografia Geral	I – Os continentes. As regiões polares. II – A América do Norte. III - A América Central e as Antilhas. IV – A América do Sul. Países Andinos. V – A Argentina. Paraguai. Uruguai. VI – A Europa Setentrional. VII - A Europa Meridional. VIII – A Europa Ocidental. IX – O Egito. Partilha do continente africano em colônia europeia. X – A Ásia Oriental. XI – A Ásia Meridional e Ásia Ocidental. XII – A Austrália e Malásia. De cada destes itens se fará o seguinte estudo: Estrutura fisiográfica. Regiões naturais. Populações, raças, línguas, religiões. Cidades principais e recursos económicos.
3ª série	Geografia Física e Humana do Brasil	I – O espaço brasileiro. II – A população brasileira. III – Organização política e administrativa. IV – Circulação. Sistema de viação. V – A produção agrícola. VI - Produção mineral e animal. VII – Indústria e comércio.
4ª série	Geografia Regional Do Brasil	I – Divisão regional. Conceito de região natural. As regiões brasileiras. II – Região Norte. III – Região Nordeste. IV – Região Leste. V – Região Meridional. VI – Região Centro-Oeste. O estudo de cada região obedecerá aos seguintes itens: Descrição fisiográfica. Povoamento. Divisão de Estados. Recursos económicos. Circulação.
Curso Colegial Clássico e Científico		
1ª série	Geografia	I – A Ciência geográfica. II – A Terra no espaço. III – A Atmosfera.

		IV – A Hidrografia. V – O Relevo.
2ª série	Geografia	I – América Meridional e América Setentrional. II – A comunidade britânica. III – O continente europeu. IV – A China e o Japão. V – O Indostão. Pérsia. Ásia Menor. Egito.
3ª série	Geografia	I – Posição geográfica do Brasil. Fronteiras. II – Fisiografia do Brasil. III – Desenvolvimento econômico. IV – Circulação. V – Indústrias. Comércio.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vechia e Lorenz, 1998 (p. 395 – 396).