

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

**DISCURSO(S) ACERCA DO TRABALHO PRESENTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
(1889-1945):
EDUCAÇÃO, ESTADO E IDEOLOGIA**

ELAINE QUEIROZ SILVA

BELO HORIZONTE

2015

ELAINE QUEIROZ SILVA

***DISCURSO(S) ACERCA DO TRABALHO PRESENTE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
(1889-1945):
EDUCAÇÃO, ESTADO E IDEOLOGIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço

Linha de Pesquisa: Teoria, Linguagens e Métodos em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio

**BELO HORIZONTE - MG
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS - UFMG**

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Elaine Queiroz Silva

Discurso acerca do Trabalho presente nos Livros Didáticos de Geografia (1889-1945):
Educação, Estado E Ideologia

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio (IGC- UFMG)
Orientadora

Profa. Dra. Doralice Barros Pereira
(IGC-UFMG)

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão
(IGC-UFMG)

Profa. Dra. Rita de Cássia Martins de Souza Anselmo
(IG-UFU)

Resultado:

Á minha família, Lucas, Fátima e André,
Minha motivação e coragem para sempre continuar.

AGRADECIMENTOS

À força divina, imensurável, que me protege e guia meus atos, me sustenta e me equilibra, nos dias difíceis e nas alegrias da vida.

À Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio, obrigada pela paciência, generosidade e amizade ao longo dos últimos anos. Pelos valiosos ensinamentos que não ajudaram somente a concluir esta pesquisa, mas também me ajudarão a escolher qual caminho quero traçar daqui para frente.

Agradeço à Profa. Dra Rita Anselmo, à Profa. Dra Doralice Barros Pereira e à Profa. Dra Valéria Roque pelas contribuições que tanto enriqueceram esta pesquisa e pela presença na banca de defesa da dissertação.

À minha família, meu eterno agradecimento, pois mesmo nos momentos onde eu não mais acreditava que seria possível, me apoiaram e ajudaram a continuar. Aos meus pais, e principalmente a minha mãe, que em todos os momentos, alegres e tristes sempre está ao lado, não há palavras que traduzam o que agradecida eu sou pela família a qual pertencço.

Aos meus amigos e parentes que com tanta paciência souberam compreender os momentos nos quais não estive presente e me auxiliaram com sua companhia, alegria e afeto. Agradeço ainda com maior emoção aqueles amigos mais queridos, Arkio, Rafael, Estela, Olivia, Rick, Flávia, Salmer, Patricia, Tia Maria Augusta, Tia Silvia e tantos outros não menos importantes, que ainda conseguem entender minha loucura e deixam-se levar comigo na maluquice que é casar no mesmo ano que se “defende” o mestrado. Ao Reinaldo, meu companheiro de angústias e inquietações que prontamente sempre estava disposto a ouvir e compartilhar. Às minhas “amigas da vida inteira”, Corine e Patrícia, um profundo agradecimento, por sempre acreditarem nos meus sonhos e estarem ao meu lado para realiza-los.

A todos os professores, da Geografia e Administração, com os quais fiz disciplinas durante a Pós-graduação. Suas contribuições em muito me auxiliaram a construir e transformar o projeto em uma pesquisa de fato.

Finalmente, porém não menos importante, agradeço ao meu maior companheiro, que também é meu melhor amigo e meu grande amor. Lucas, obrigada por toda paciência, dedicação e amor, só foi possível concluir esta pesquisa porque você está todos os dias ao meu lado.

Um país se faz com homens e livros.

Monteiro Lobato

*Unicamente por causa da desordem crescente
Nas nossas cidades com suas lutas de classes
Alguns de nós nestes anos decidimos
Não mais falar nos grandes portos, da neve nos telhados, das muralhas,
Do perfume das maçãs maduras na despensa, nas impressões da carne,
De tudo o que faz o homem redondo e humano, mas
Falar só da desordem
E, portanto, ser parciais, secos, enfronhados nos negócios
Da política, e no rádio e "indigno" vocabulário
De economia dialética,
Para que esta terrível pesada promiscuidade
Das quedas na neve (elas não são só frias, nos bem o sabemos),
Da exploração, da tentação da carne e da justiça de classes,
Não nos leve a aceitação deste mundo tão diverso
Nem ao prazer das contradições de uma vida tão sangrenta.
Vocês entendem.*

Bertolt Brecht

RESUMO

Durante a transição do período imperial para o período republicano, no Brasil, ocorreram transformações que atingiram toda a dinâmica social e econômica do país. Este contexto caracterizou-se por uma nova organização da sociedade, com a reconfiguração do regime de trabalho, do escravo para o assalariado livre; a chegada de imigrantes em massa para substituição da mão de obra e o surgimento do embrião de uma produção industrial nacional.

O conjunto dessas mudanças repercutiu no campo educacional. Nesta conjuntura, a educação propiciava a adaptação dos jovens à nova realidade republicana e à nova forma de organização do trabalho, disseminando a ideologia nacional, a da civilização e a do progresso. Várias mudanças foram realizadas para que a educação pudesse cumprir tal papel, embora esta ainda permanecesse como privilégio das classes dominantes, que sustentavam as instituições particulares e ainda se valiam do Estado para estabelecer um ensino público que as favorecesse.

Para aprofundarmos a análise das transformações na educação, o livro didático apresenta-se como uma fonte de grande potencial, pois carrega discursos que foram repassados a mais de uma geração. Devido a essa importância como veículo de informações e ideologias, atualmente, o livro didático tem ascendido como material e foco de pesquisas para o entendimento da dinâmica e das variadas funções associadas às disciplinas escolares. Partindo dessa concepção, nesta pesquisa serão analisados livros didáticos de Geografia adotados e/ou escritos por professores do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro / RJ - fundado em 1837). A centralidade da investigação neste colégio e, por conseguinte, dos livros didáticos a ele relacionados, deve-se à importância da instituição, que atuou como modelo para o ensino secundário nacional durante todo o período considerado na presente análise.

A análise dos livros buscará responder às seguintes inquietações: Quais discursos acerca do trabalho estão presentes nos livros didáticos de Geografia utilizados/escritos por docentes do Colégio Pedro II, no período de 1889 e 1945? Qual a relação entre o discurso sobre o trabalho presente nos livros didáticos, as transformações na realidade trabalhista durante o contexto analisado e a construção do pensamento geográfico escolar?

Como percurso metodológico, adotamos a pesquisa documental para a contextualização acerca do trabalho, da educação e do ensino de Geografia, bem como para a seleção dos livros. A fim de efetuarmos a análise destes, utilizamos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso. Entendemos que as práticas discursivas carregam as marcas das tensões ocorridas em seu

contexto de produção, revelando os valores sociais que a ação humana julgava importantes naquele momento. Consideramos, então, os livros didáticos como uma prática discursiva, partindo das premissas de que a natureza social do discurso é sua característica mais essencial e de que o seu papel é crucial na construção da realidade social.

Palavras-chave: Trabalho, educação, ideologia, livros didáticos, Geografia, Colégio Pedro II.

ABSTRACT

During the transition from the imperial period for the Republican period, in Brazil there are transformations that have reached all the social and economic dynamics of the country. This context was characterized by a new organization of society, with the reconfiguration of work regime of the slave to free wage; the arrival of mass immigrants to the labor replacement and the emergence of the embryo of a national industrial production.

These changes group reflected in the educational field. At this juncture, education promoted the adaptation of young people to new republican reality and the new form of work organization, spreading the ideologies of nation, civilization and progress. Several changes were made so that education could fulfill such a role, though this still remained a privilege of the dominant classes, who held private institutions and also availed themselves of the State to establish a public education that favor.

To deepen the analysis of changes in education, the textbook presents itself as a potential major source as load speeches that were passed more than one generation. Due to its importance as a provider of information and ideologies, currently, the textbook has risen as material and focus of research for understanding the dynamics and various functions associated with school subjects. Based on this concept, this research will be analyzed Geography textbooks adopted and / or written by the College Pedro II teachers (Rio de Janeiro - RJ - founded in 1837). The centrality of research in this school and therefore textbooks related to it, is due to the importance of the institution, which served as a model for the national secondary education throughout the period considered in this analysis.

The analysis of books seek to answer the following concerns: What speeches about the work are present in Geography textbooks used / written by the College Pedro II teachers in the period 1889 to 1945? What is the relationship between the discourse on this work in textbooks, changes in labor reality in the analysis context and the construction of the school geographical thought?

As methodological approach, we have adopted the documentary research to contextualize about work, teaching and geography education as well as for the selection of books. In order to we make the analysis of, we use assumptions of Critical Discourse Analysis. We understand that the discursive practices bear the marks of tensions occurred in your production environment, revealing social values that human action thought important at that time. We consider then the

textbooks as a discursive practice, based on the assumptions that the social nature of discourse is its most essential characteristic and that its role is crucial in the construction of social reality.

Keywords: Work, Education, Ideology, Textbooks, Geography, Pedro II College

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa e contracapa do livro Curso de Geographia de Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia de 1937	33
Figura 2 – Detalhe da folha de rosto do livro Curso de Geografia (1937), escrito pelos irmãos Raja Gabaglia	34
Figura 3 - Imagem do Colégio presente no anuário número V, publicado em 1925, ocasião do centenário de nascimento do D. Pedro II. (ANUARIO V, 1925, p. 09).....	41
Figura 4 - Uniforme do colégio em 1850 (DORIA, 1997, p.48).....	46
Figura 5 - Alunos em aula de ginástica sueca, no Internato - 1908. (DORIA, 1997, p.50).	47
Figura 6 - Imagem presente no Anuário X do Colégio Pedro II. Na legenda da foto, lê-se "Reunião da Congregação do Colégio Pedro II, no dia 2 de dezembro de 1937, no Teatro Municipal, quando, quando em solenidade presidida pelo Chefe da Nação, se festejou 1º Centenário desta Casa de Ensino". Fonte ANUARIO, X, 1937, p. 10).	48
Figura 7 - Imagem da fachada do Colégio Pedro II no ano da comemoração de seu centenário. Fonte ANUARIO, X, 1937, p.09)	49
Figura 8 - Pagina do Livro de Posse dos Funcionários do Colégio Pedro II que consta a designação de Delgado de Carvalho como professor de Geografia ano de 1927 (s/d; s/n).....	52
Figura 9 - Programa de Ensino para a 4º série secundária presente no livro Geographia de Aroldo de Azevedo (1941, p.03).....	115
Figura 10 - Capa do livro Compêndio de Geographia Elementar, escrito por M. Said Ali e publicado em 1905.....	120
Figura 11 Capa do livro Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica de Joaquim Maria de Lacerda, 1912.....	122
Figura 12 - Mapa do Brasil presente no livro Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica (LACERDA, 1912, p. 449).....	123
Figura 13 – Capa de Geographia do Brasil de Delgado de Carvalho, de 1927.....	124
Figura 14 - Detalhe da Folha de Rosto de Geographia do Brasil de Delgado de Carvalho de 1927... ..	125
Figura 15 - Capa de Geographia Elementar de Delgado de Carvalho, 1923.	129
Figura 16 - Capa do livro Primeiro Anno de Geographia de Mario da Veiga Cabral, 1932.....	130
Figura 17- Capa de Curso de Geographia Geral de Mario da Veiga Cabral, 1932.	131
Figura 18 - Capa do livro Geografia Secundária de Mario da Veiga Cabral de 1945.....	132
Figura 19 - Capa do livro Praticas de Geographia de Fernando Antônio de Raja Gabaglia, de 1930.	133
Figura 20- Capa de Curso de Geographia para a 1º série Ginásial de Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia, 1937.....	134
Figura 21 Capa de Geographia: para a primeira série secundária de Aroldo de Azevedo, 1939.	136
Figura 22 Capa de Geographia: para a quarta série secundária de Aroldo de Azevedo, 1939.....	137
Figura 23 - Capa de Geographia: para a quinta série secundária de Aroldo de Azevedo, 1937.	138
Figura 24 Imagem de um pescador presente no livro Curso de Geographia de F.A. Raja Gabaglia e J.C. Raja Gabaglia (1937, p. 149)	168
Figura 25 Imagem de dois mineradores presente no livro Curso de Geographia de F.A. Raja Gabaglia e J.C. Raja Gabaglia (1937, p. 131)	168
Figura 26 Representação de uma colheita de chá presente no livro Geographia Elementar de Delgado de Carvalho (1923, p. 317).....	170
Figura 27 - Representação de um Seringueiro presente no livro Geographia Elementar de Delgado de Carvalho (1923, p. 317).....	172

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
CEDOC	Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UFMG
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNP	Departamento Nacional de Propaganda
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
NUDOM	Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1- Relação dos Professores que Lecionaram Geografia (Corographia e/ou Comosgraphia) no Colégio Pedro II. Organizados de acordo com o ano da posse e situação funcional.....	53
Tabela 2 Livros didáticos de Geografia Indicados nos Programas oficiais do Colégio Pedro II (Organizados por ano do programa e ano de estudo adotado)	57
Tabela 3 - Bibliografia Didática organizada por ano e arquivo.....	61

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Programa de ensino para o ano de 1882.....	206
Anexo 3: Programa de ensino para o ano de 1895.....	211
Anexo 4: Programa de ensino para o ano de 1898.....	214
Anexo 5: Programa de ensino para o ano de 1912.....	216
Anexo 6: Programa de ensino para o ano de 1915.....	219
Anexo 6: Programa de ensino para o ano de 1925.....	223
Anexo 7: Livros analisados – Discriminação dos capítulos e páginas.....	228

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUESTÕES, OBJETIVOS E METODOLOGIA	16
2 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: PROFESSORES/AUTORES E A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA RELACIONADA AO COLÉGIO PEDRO II	29
2.1- Um modelo para o ensino brasileiro: o Colégio Pedro II	38
2.2 Os professores de Geografia do Colégio Pedro II	50
2.2.1 A produção didática de Geografia relacionada ao Colégio Pedro II	56
3 PREPARAR OU EDUCAR? QUAL A FUNÇÃO DO ENSINO PARA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES?	66
3.1 Os primeiros passos – Primeira República	74
3.2 A década de 1920 e a “Revolução de 1930”	80
3.3 “ <i>Educando</i> ” um povo, formando uma “ <i>nação de trabalhadores</i> ” — Governo Vargas: 1930-1937	84
3.4 Estado Novo? 1937 a 1945	88
3.4.1 A Reforma Capanema	91
3.5 A Construção da Geografia Escolar Brasileira	98
3.5.1 A Geografia como disciplina escolar no Brasil	104
3.5.2 A Bibliografia Didática de Geografia produzida entre 1889 e 1945	117
4 PERSPECTIVAS ACERCA DO(S) DISCURSO(S) SOBRE O TRABALHO NO BRASIL	139
4.1 As concepções de trabalho e trabalhador na sociedade brasileira até 1930	141
4.2 As concepções de trabalho e trabalhador na sociedade brasileira após 1930	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
7 ANEXOS	206

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUESTÕES, OBJETIVOS E METODOLOGIA

A análise da relação entre o trabalho, a escola e a Geografia, por meio dos discursos presentes nos livros didáticos voltados ao ensino secundário, pode explicitar as várias representações sociais ali reunidas; as quais compõem, em parte, ainda hoje, o imaginário social acerca do trabalho. De acordo com Hallewell (2012), “é difícil imaginar uma atividade que envolva tantos aspectos da vida nacional quanto a publicação de livros”, pois estes existem “para dar expressão aos valores culturais e ideológicos” (HALLEWELL, 2012, p. 31).

Devido a essa importância como veículo de informações e ideologias, atualmente o livro de didático tem ascendido como material e foco de pesquisas para o entendimento da evolução das disciplinas escolares¹. Sobre importância do estudo histórico dos livros didáticos, Lajolo e Zilberman apontam:

É como se começássemos, lentamente, a compreender que o que somos hoje, em termos de livros, de leitura e de escola, tem suas matrizes no antigamente e que precisamos prestar atenção ao que nos ensinam as vozes dos mestres que nos precederam. Seremos tão mais suicidas quanto mais rapidamente nos descartarmos do chão histórico que pisamos. Ou seja, sabemos hoje que a qualificação da escola brasileira passa pela recuperação, trabalhada no divã, da dimensão da memória do professor, da escola e do livro (LAJOLO; ZILBERMAN 1996, p. 2).

De tal maneira, Lajolo e Zilberman (1996), apontam os livros didáticos como peça fundamental para compreendermos o processo constituição/qualificação da escola brasileira assim como das disciplinas escolares que a compõem e reconhecem o seu processo histórico de construção. Complementarmente, os livros didáticos se destacam por apresentar a sistematizações e inter-relações entre o pensamento político, a realidade econômico-social, as normas educacionais e o processo educativo de um determinado período.

Em seu artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004), Alain Choppin afirma que

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada,

¹ No artigo *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, publicado em 1990, André Chervel mostra que o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar”, até o final do século XIX, designavam somente a vigilância dos estabelecimentos e a repressão às más condutas. Posteriormente, a partir da década de 1870, o termo passou a ser utilizado em conjunto com o verbo “disciplinar” e passou a designar um sinônimo de exercício intelectual a disciplinar à inteligência das crianças. No sentido de conteúdo de ensino, o termo aparece somente nos primeiros anos do século XX quando — passa a significar matéria de ensino suscetível de servir como “exercício intelectual” (CHERVEL, 1990). A partir das primeiras décadas do século XX, firmou-se o uso do termo nesse novo sentido.

frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Portanto, por meio da análise dos discursos presentes nos livros didáticos de um período histórico, podemos apreender qual(is) concepção(ões) ou quais “comportamentos” deveriam ser repassados às novas gerações, e, conseqüentemente, formariam os grupos de futuros trabalhadores. A fim de atingirmos os objetivos dessa pesquisa, utilizamos como recurso metodológico a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, por esta se constituir como um campo de estudo interdisciplinar que tem como objeto o próprio discurso.

O termo “crítica” pode ser inicialmente relacionado à influência da Escola de Frankfurt ou de Jürgen Habermas (THOMPSON, 1988: 71; FAY, 1987, p. 203; ANTHONISSEN, 2001; WODAK, 2004, p. 224). Atualmente, entretanto, o termo “crítica” está sendo usado, “de modo convencional, num sentido mais amplo, denotando, como argumenta Krings, a combinação prática do “engajamento social e político” com “uma construção de sociedade sociologicamente embasada” (KRINGS *et al.*, 1973: 808 *apud* WODAK, 2004, p. 225).

Entretanto, o que diferencia a abordagem crítica das demais linhagens de Análise do Discurso (AD)? De acordo com Van Dijk,

Além da descrição ou da aplicação superficial, a ciência crítica de cada campo de conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabilidade, interesses e ideologia. Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (VAN DIJK, 1986, p. 4).

A ACD compreende o discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH, 1985; WODAK, 2004), estabelecendo como premissas que

[o] discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (WODAK, 2004, p. 226).

A partir dessa concepção, as estruturas dominantes consolidam as “convenções e as naturalizam”, ou seja, os “efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como ‘dados’” (WODAK, 2004, p. 226). Para compreensão deste processo, a ACD apresenta uma perspectiva particular dentro da qual os “conceitos de poder, ideologia e história são centrais” (WODAK, 2004, p. 232).

Para Wodak (1999, p. 9), a ACD possui como objetivos principais revelar a relação entre os meios, as formas e as estruturas linguísticas e a prática linguística concreta; além de pretender tornar clara ou trazer à consciência das pessoas a relação recíproca e dialética que há entre a ação ou prática discursiva e as estruturas institucionais e políticas.

Fairclough (2001) considera que o processo de produção do texto é realizado de forma particular, de acordo com o contexto social específico em que se insere. Sendo que a forma como o texto será consumido também sofre a influência de seu contexto de produção. Os consumidores, os receptores, os ouvintes e os destinatários do texto são determinantes na sua distribuição, que poderá ocorrer de forma simples ou complexa (FAIRCLOUGH, 2001, p. 108).

Segundo esta perspectiva, a produção de um texto ocorre de forma inconsciente, formatada por estruturas sociais que já estão instaladas, e, de certa maneira, revestidas política e ideologicamente. Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos: de um lado, pelos recursos internos disponíveis, que são as estruturas sociais estabelecidas; de outro, pela natureza específica da prática social na qual o membro está inserido (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106-109). Na produção textual, o que é enunciado pelo discurso tem o poder de ratificar, legitimar ou desqualificar o que foi dito.

A denominação ACD caracteriza um campo constituído pela produção científica distinta e substancial que pode ser definida pelo seu principal interesse de pesquisa, a saber, as relações estruturais de dominação, discriminação, poder e controle social que se manifestam por meio da linguagem em uso (WEISS E WODAK, 2003, p.15).

Conforme aponta Fairclough (1985):

Em questões humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão. Assim, a atividade crítica consiste, essencialmente, em tornar visível a natureza interligada das coisas (FAIRCLOUGH, 1985, p. 747).

Ou seja, a ACD compreende o discurso e o uso da linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1985; FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2004). Em contraste com outras abordagens de Análise do Discurso², a ACD tem o “comprometimento político explícito com

² Inicialmente, é necessário pontuar a gênese do desenvolvimento do campo das ciências da linguagem, tendo como base o “Círculo de Bakhtin” (BAKHTIN, [1929] 1991) e a Análise do Discurso de linha francesa (PÉCHEUX, 1969). Concebemos, como marco inicial para a constituição de base científica dos estudos da linguagem, a fundação da disciplina Linguística, a partir da publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure. Essa obra e as ideias por ela difundidas são essenciais para o amplo desenvolvimento do campo da linguagem.

uma prática emancipatória e socialmente crítica, e se posiciona em favor daqueles que sofrem injustiça social e política” (PONTES, 2010, p.35).

Segundo Wodak (2001, p.65), para realização de pesquisas de cunho histórico de acordo com os pressupostos críticos, busca-se integrar uma vasta quantidade de conhecimentos disponíveis sobre as fontes históricas e os campos social e político nos quais os eventos discursivos estão situados. Isso ocorre por meio da análise dos tópicos e dos textos históricos, organizacionais e políticos acerca do problema investigado. Para a realização de nossa pesquisa, elegemos como eventos discursivos os livros didáticos de Geografia utilizados e/ou escritos por docentes e os vários documentos do Colégio Pedro II. Entre estes documentos destacamos os Anuários publicados pelo Colégio a partir de 1914, os Programas de Ensino, os Livros de Posse dos funcionários, as Atas das reuniões da Congregação de professores e as publicações no Diário Oficial da União. Através deste acervo documental podemos levantar informações importantes sob o ensino de Geografia no Colégio Pedro II, sobre seu corpo docente e discente.

Para compreender um discurso inserido em um contexto histórico específico, como no caso desta pesquisa, os principais conceitos adotados por Wodak (2001), seriam: a **ideologia**, o **poder**, o **discurso**, o **texto** e o **contexto**. A **ideologia** — conceito bastante complexo, é compreendida como visão de mundo³ ou perspectiva unilateral composta de representações mentais, convicções, opiniões, atitudes e avaliações que estão relacionadas e que são compartilhadas por membros de um grupo social específico, representando seus principais interesses (REISIGL e WODAK, 2008, p.3 *apud* PONTES, 2010, p. 45). Para Therborn (2004),

A operação da ideologia na vida humana basicamente envolve a constituição e padronização de como os seres humanos vivem suas vidas como atores conscientes e reflexivos, em um mundo estruturado e significativo. A ideologia opera como discurso que se dirige ou, como diz Althusser, interpela os seres humanos como sujeitos (THERBORN, 2004, p. 01).

Saussure considera que o objeto da disciplina Linguística é a língua, e, a partir de seu princípio de sistematicidade, organiza todo seu pensamento, que envolve conceitos como o “signo” e “valor”. Porém, sabemos que, ao eleger a língua como o objeto dessa ciência, Saussure acaba por não desenvolver uma teoria que inclua o falante dessa língua e as relações que envolvem os enunciados (HERRMANN, 2012, p. 1-2).

³ “Acrescentando o termo social – visão social de mundo –, queremos insistir em dois aspectos: a) trata-se da visão de mundo social, isto é, de um conjunto relativamente coerente de idéias [sic] sobre o homem, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza (e não sobre o cosmos ou a natureza enquanto tais); b) esta visão de mundo está ligada a certas posições sociais (*Standortgebundenheit*) – o termo é de Mannheim –, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais.” (LÖWY, 2009, p.16).

Desse modo, a ideologia conforma e constrói discursos e práticas sociais, sendo, simultaneamente, (re)construída, (re)forçada e contradita (THERBORN, 1996). De acordo com Reisigl e Wodak (2008, p.3, *apud* PONTES, 2010, p. 45), essa abordagem histórico-discursiva da ACD se debruça sobre a maneira como as práticas linguísticas e outras práticas semióticas mediam e (re)produzem ideologias em várias instituições sociais. Ao relacionarmos tal afirmação com o objeto desta pesquisa, ponderamos que nosso principal interesse situa-se nos modos como o(s) discurso(s) acerca do trabalho que permeavam a sociedade brasileira entre 1889 e 1945 apareciam nos livros didáticos de Geografia do período em questão, se tais discursos competiam entre si, ou mesmo se eram ocultados e/ou silenciados nesses materiais.

Outro conceito listado é o **poder**, cujo exercício está ligado às relações desiguais entre os grupos sociais; sendo que a procura pela imposição de seus interesses, crenças e valores uns sobre os outros se manifesta discursivamente. (REISIGL; WODAK 2008, p. 4, *apud* PONTES, 2010, p. 46). De forma que, o poder está no uso que os atores sociais fazem da linguagem, com determinados objetivos políticos, sociais, entre outros. Portanto, o objetivo da ACD é desvendar e analisar as formas como estes atores sociais utilizam a linguagem para exercer o poder. Como aponta Wodak (2011)

Chegamos, assim, à questão do poder: o poder de quem pode usar a linguagem para os seus vários interesses escusos. A linguagem (e outros sistemas simbólicos) é usada para determinar e definir as semelhanças e as diferenças; para desenhar limites claros entre "nós" e "outros" (WODAK, 2011, p. 216, tradução nossa)

Diante dessas definições, podemos afirmar que o Colégio Pedro II, e, por conseguinte, seus docentes e livros por estes escritos e/ou adotados, possuíam papel ímpar no exercício do poder dentro da perspectiva educacional, constituindo-se como discurso competente⁴ (CHAUÍ, 1989) e padrão para a educação nacional. Conseqüentemente, a análise dos livros didáticos do período poderá desnudar alguns aspectos de maior relevância relativos à (des) valorização do trabalho e do trabalhador.

O **discurso**, conforme já apresentado anteriormente — em sua manifestação na linguagem oral, escrita ou multimodal — é compreendido como uma prática social na qual o "contexto de uso da língua" é fator crucial (FAIRCLOUGH; WODAK 1997). Assim, a ACD, em sua abordagem histórico-discursiva, entende discursos como usos relativamente estáveis de linguagem, como

⁴ De acordo com Chauí (2008), o discurso competente seria aquele instituído, pois “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2008, p. 19). Dessa maneira, “o discurso competente é também um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação” (CHAUÍ, 2008, p. 19).

meios de organização e estruturação da vida social. Para o funcionamento desses usos, Wodak (2001) aponta quatro macroestratégias da atividade discursiva, que variam de acordo com a função social dominante:

a) Estratégias Construtivas: são aquelas que estão construindo algo; por exemplo, estabelecendo discursivamente grupos (nós e eles) ou uma imagem de si mesmo ou uma identidade e assim por diante.

b) Estratégias de Perpetuação: são aquelas que tentam manter e reproduzir grupos já estabelecidos, por meio de imagens ou outros artefatos discursivos. Quando o *status quo* está sob disputa, justificativas de preservação correspondem a uma estratégia frequentemente utilizada.

c) Estratégias de Transformação: são aquelas que tentam transformar um *status quo* (ou um aspecto deste) em algo diferente.

d) Estratégias Destrutivas: são empregadas para demolir uma situação ou imagem estável, principalmente por opositores políticos.

As estratégias discursivas apresentadas por Wodak (2001) podem ser relacionadas aos modos de operação da ideologia sugeridos por Edward Thompson (1989). Segundo este autor, operando em conjunto, individualmente ou mesmo ausentes em determinado processo, existem cinco estratégias de construção simbólica que visam o estabelecimento e à sustentação das relações de dominação; a saber: “legitimação”⁵, “dissimulação”⁶, “unificação”⁷, “fragmentação”⁸ e “reificação”⁹ (THOMPSON, 1989, p.79-80). Nesta pesquisa, buscaremos verificar e analisar como e quais estratégias discursivas foram utilizadas naquilo que diz

⁵ Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, como observou Max Weber, pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio (THOMPSON, 1989, p. 82-83).

⁶ Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção ou passa por cima de relações e processos existentes (THOMPSON, 1989, p. 84).

⁷ Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los (THOMPSON, 1989, p. 85).

⁸ Relações de dominação podem ser mantidas pela unificação das pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador (THOMPSON, 1989, p. 87).

⁹ Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são

A autora toma o silêncio como o princípio de toda significação, o não dito necessário para o dito; salienta que “é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p. 68). Para a autora “O silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 2007, p.13).

Portanto, nessa perspectiva, o silêncio é fundante, e, a despeito de não ser diretamente observável, não se constitui como um vazio, podendo inclusive limitar o sentido das palavras. O sujeito, ao enunciar, necessita do silêncio, pois obrigatoriamente ele omite certas formas, estruturas ou mesmo informações, para garantir a coerência de seu texto. Segundo Orlandi (2007), “na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 32).

Assim sendo, temos duas possibilidades de existência desse conceito: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Orlandi pontua:

Por isso distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras palavras) e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

Ademais, o discurso, para existir, precisa ser incompleto. Essa incompletude se manifesta na impossibilidade de dizer o tudo do silêncio original, um silêncio supostamente existente antes da linguagem, onde os sentidos todos existem, mas não se podem atualizar em linguagem por completo. A esse respeito, alerta Orlandi: “Quando atentamos para o silêncio, tematizando razões 'constitutivas', fazemos o percurso da relação silêncio/linguagem e estamos no domínio do silêncio fundante” (ORLANDI, 2007, p. 54). De acordo com tais premissas, o livro didático apresenta diversos discursos “silenciados”. Portanto, por meio da análise dos discursos presentes e/ou silenciados nos livros didáticos de um período histórico, podemos apreender qual “imagem” ou quais “comportamentos” deveriam ser repassados às novas gerações.

retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado (THOMPSON, 1989, p. 88).

Partindo do exposto, Silva (2012) considera que “os livros didáticos de Geografia correspondem a um dos lugares manifestos do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, da história dessa ciência” (SILVA (b), 2012, p. 8). Para cumprir essa função, o discurso presente nos livros didáticos deve demonstrar “competência”, conhecimento de causa e correção de informações, além de neutralidade científica (CHAUÍ, 2008). Ou seja, “o livro didático é genérico, abstrato, para dar conta de todos os tipos de vivências e meios de vidas que já transmitiram a ideologia” (FARIA, 2008, p. 77). Como discurso instituído, diferencia-se do discurso/saber instituinte, inaugural/fundador, pois “tem o papel de dissimular, em nome da cientificidade a existência real da dominação” (CHAUÍ, 1989, p.10).

Assim, esta pesquisa objetiva entender qual/quais discursos acerca do trabalho estão presentes nos livros didáticos de Geografia publicados no período entre 1889 e 1945. Isto porque, a análise da relação entre o trabalho, a escola e a Geografia por meio dos discursos presentes nos livros didáticos voltados ao ensino secundário pode explicitar as várias representações sociais ali reunidas; as quais compõem, em parte ainda hoje, o imaginário social acerca do trabalho. De maneira mais específica, buscamos:

- Analisar como a categoria trabalho foi apresentada nos livros didáticos de Geografia, escritos por docentes ou utilizados no ensino do Colégio Pedro II, no período definido;
- Identificar e analisar elementos constitutivos do discurso sobre o trabalho nos livros didáticos selecionados e/ou localizados;
- Verificar possíveis diferenças entre a abordagem da categoria trabalho nos livros publicados no primeiro momento de análise (1889 a 1930) e no segundo momento de análise (1930 a 1945). Caso estas diferenças sejam encontradas, buscar entendê-las.
- Verificar possíveis relações entre as mudanças ocorridas no contexto brasileiro mais amplo e a construção do pensamento geográfico (notadamente o escolar), por meio da presença/ausência de discursos em torno do trabalho nos livros didáticos selecionados/localizados.

A escolha do período, que se estende do início da Primeira República ao fim do Estado Novo¹⁰, relaciona-se ao fato de que este é singular no que tange aos processos de organização e consolidação das relações trabalhistas, do ensino e da Geografia escolar (MORAES, 1991).

De acordo com Vlach (2004), o ensino de Geografia tem sido realizado nas escolas brasileiras desde o século XIX, e foi institucionalizado a partir da fundação do Colégio Pedro II, em 1837. Inicialmente, a introdução à esta disciplina acontecia de “maneira indireta”, por meio dos textos de História do Brasil e da Língua Nacional, que enfatizavam a “descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais” (VLACH, 2004, p. 189). No artigo *A influência de Através do Brasil para a construção do pensamento geográfico escolar* (SILVA; TELESFORO, 2010), apresentamos alguns elementos que enfatizam essa utilização de conteúdos geográficos nos livros de leitura. Entretanto, a construção do pensamento geográfico no Brasil é analisada, quase sempre, a partir da década de 1930, “quando o país, em consequência de uma revolução que destruiu grande parte das estruturas da Primeira República (1889/1930), realizou mudanças sensíveis no seu sistema de ensino” (ANDRADE, 1994, p.52).

O período também se destaca por corresponder ao momento de institucionalização da Geografia acadêmica, com a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia na Universidade de São Paulo, em 1934; e na Universidade do Brasil, atual UFRJ, em 1935 (VLACH, 2004, p.204-205). Desde já, destacamos que compreendemos as singularidades sociohistóricas que ocorreram ao longo do período que se estende entre 1889 e 1945, e, por isso, distinguiremos os dois momentos, conforme exposto acima (terceiro objetivo específico). O primeiro momento é marcado pela implementação da República, estendendo-se de 1889 até 1930. O segundo momento se inicia no ano de 1930, com a Revolução ocorrida neste ano, que, como resultado, alça Getúlio Vargas ao posto de presidente da República; posto este, mantido até 1945, por meio de um golpe em 1937.

Ponderando, ainda sobre as perspectivas acerca dos discursos presentes nos livros de Geografia, outro ponto chave para a construção desta pesquisa é a definição de quais obras serão analisadas. Ressaltamos que nesta pesquisa, não objetivamos apreender aspectos relativos às singularidades do ensino realizado nas províncias¹¹. Objetivamos verificar as concepções

¹⁰ A implantação do Estado Novo aconteceu em 10 de novembro de 1937, por meio de um golpe que transformou o presidente da República, Getúlio Vargas, em ditador-presidente. O Estado Novo foi um regime de cunho totalitário semelhante ao fascismo italiano, também chamado de Getulismo (FAUSTO, 2001).

¹¹ Para mais informações acerca das singularidades do ensino realizado nas províncias, particularmente da província de Minas Gerais, ver:

relativas ao trabalho, presentes em obras que possivelmente apresentaram maior dispersão/alcance no território nacional. Desse modo, optamos por analisar os livros didáticos que se relacionam de alguma maneira ao Colégio Pedro II, seja por terem sido adotados pelo mesmo, por terem sido escritos de acordo com seus programas oficiais ou, ainda, por terem autoria de algum de seus professores.

O Colégio Pedro II, tradicional instituição educacional situada no Rio de Janeiro, é percebido por diversos pesquisadores (ROCHA, 2014; SANTOS, 2009; HAIDAR, 2008; VLACH, 2004; VECHIA, LORENZ, 1998; ANDRADE, 1994; AZEVEDO, 1971) como um marco do projeto nacional civilizador e como referência para estudos relativos à História da Educação Brasileira. Como primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, respondeu às necessidades político-culturais do Estado e da sociedade.

Formava o Colégio pequenino Estado, com a sua lei, os seus chefes supremos e os auxiliares destes mestres ou não, desenvolvendo tudo quanto requer a vida coletiva: a cidadania, a união, a solidariedade, o espírito de disciplina social, o hábito de convivência em comunidade, a consciência dos deveres e dos direitos (DÓRIA, 1997, p.161).

Ao relacionarmos a citação de Doria (1997) à afirmação de Azevedo (1971), de que o Colégio, em toda sua história, se manteve como uma escola oficial que representaria a “cultura básica, necessária às elites dirigentes do país” (AZEVEDO, 1971, p.578), temos a percepção de sua importância. Vlach (2004) aponta que, desde a sua fundação, esta instituição teve em vista a definição de um padrão para o ensino secundário em todo país. Segundo Haidar (2008), além da padronização, a criação do colégio tinha como objetivo estimular a elevação do nível do ensino realizado pelas instituições privadas, que detinham praticamente o monopólio do ensino secundário neste período. Neste contexto, o ensino secundário tinha como objetivo oferecer uma formação aos filhos das classes dominantes brasileiras (HAIDAR, 2008; VLACH, 2004; AZEVEDO, 1971). Tal vinculação entre a educação da elite e o ensino secundário no Brasil existiu durante todo o Império e se expandiu a partir de 1930, aproximadamente (MASSUNAGA, s/d, *apud* MOISES, 2006, p. 2022).

Andrade (1999) aponta que o Colégio Pedro II, historicamente identificado como agência oficial de educação e cultura do Estado, criou uma cultura escolar própria.

A produção de uma cultura escolar própria correlacionada à sua natureza institucional singular foi legitimada pelo papel desempenhado pelo Colégio no projeto civilizador

do Império, como instrumento de consolidação do Estado e construção da Nação (ANDRADE, 1999, p. 96).

Esta cultura escolar própria do Colégio Pedro II foi de grande influência para ensino brasileiro, pois até a década de 1950, para validação dos exames dos demais colégios era necessário que seus Programas de Ensino fossem os mesmos do Colégio Pedro II (VECHIA; LORENZ, 1998). Ou seja, todos os colégios secundários deveriam adotar como padrão os programas oficiais elaborados por esta instituição; caso contrário, seus alunos não teriam sua formação reconhecida oficialmente.

Importante salientar que, além de informações sobre os conteúdos a serem ensinados, até a década de 1930, estes programas também indicavam quais livros didáticos deveriam ser utilizados, visto que somente em 1938 é promulgada primeira lei que regulamentou a produção, a importação e a utilização dos livros didáticos no Brasil — o decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938 (SILVA (b), 2006). Para obtermos estas informações acerca da história do Colégio, seus programas de ensino, seus professores e seus livros didáticos, foram realizadas duas visitas ao Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), em 2013 e 2014, quando acessamos documentos raros que retratam a história da instituição. Entre os quais destacamos:

- Anuários: publicação organizada pela instituição entre os anos de 1914 e 1961. Neles, estão relacionados seus professores catedráticos, discentes, entre outras informações relativas à história do colégio. Alguns anuários também apresentam trechos de livros ou até mesmo obras inteiras; como é o caso do Anuário número V, de 1921, onde foram publicadas as obras *Notas de Physiografia do Brasil*, de Honório de Souza Silvestre, professor de Geografia, e *Geographia Humana*, de Gastão Ruch, professor de Francês. Apesar de este material ser intitulado Anuário, sua publicação não ocorria anualmente, sendo destinada principalmente a datas comemorativas.
- Livros de Posse: onde eram discriminadas as posses e contratações de todos os professores, substitutos e catedráticos, e funcionários que atuaram em algum período no Colégio. Devido a um incêndio ocorrido na década de 1950, muitos destes livros se perderam.
- Programas de Ensino: no ano de 1998, Ariclê Vechia e Karl Lorenz organizaram uma coletânea com todos os Programas de Ensino elaborados pelo Colégio ou adotados por este entre os anos de 1850 e 1951. Esta coletânea encontra-se disponível no NUDOM,

assim como os programas em sua versão original, entretanto, estes não estão disponíveis para consulta devido à sua fragilidade.

- Livros didáticos: o NUDOM, possui considerável acervo de livros didáticos de Geografia que foram adotados pelo Colégio ao longo de sua história. Entre eles, destacamos o *Compêndio de Geographia Elementar* de M. Said Ali, 1905.

Além dos documentos acima citados, também utilizamos publicações do Diário Oficial da União e outras fontes documentais que nos ajudaram a recontar a trajetória do ensino de Geografia no Colégio Pedro II, assim como de seus professores e livros didáticos. Para integrar os livros didáticos analisados também adquirimos várias obras em sebos e estas serão posteriormente mencionadas como “Arquivo Pessoal”.

Retomando a metodologia utilizada, realizamos as análises acerca do discurso sobre o trabalho apresentado nos livros didáticos, baseando-nos também no roteiro apresentado por Ana Lúcia G. de Faria, em seu livro *Ideologia no livro didático* (2008). A autora analisa o conceito de trabalho nos livros didáticos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica voltados para o ensino primário, atualmente denominado Ensino Fundamental. Adaptamos o roteiro elaborado pela autora à nossa própria pesquisa, destacando como elementos a serem perscrutados nos livros analisados:

- **Aspecto positivo e negativo do trabalho**
- **Caráter subjetivo e objetivo do trabalho**
- **Produto do trabalho**
- **Valor de uso, valor de troca – mercadoria**
- **As classes sociais**
- **Trabalho doméstico**
- **Educação e valor da força do trabalho**
- **Campo e cidade** (Adaptado de FÁRIA, 2008, p. 15-16).

Destacamos os aspectos acima, por acreditarmos que apresentam maior relevância para compreendermos os discursos a respeito do trabalho presentes/silenciados nos livros didáticos de Geografia analisados.

A fim de apresentarmos as análises realizadas, a dissertação se organiza pela seguinte estrutura:

No primeiro capítulo — *História Do Livro Didático No Brasil: Professores/Autores e a Bibliografia Didática relacionada ao Colégio Pedro II* —, expusemos uma perspectiva teórica acerca da trajetória do livro didático no Brasil, suas abordagens nas reformas educacionais entre

1889 e 1945 e as funções por eles assumidas ao longo desse período. Apresentamos, ainda, os livros selecionados/localizados.

No Capítulo 2 — *Preparar ou educar? Qual a função do ensino para formação de trabalhadores?* —, apresentamos uma síntese analítica da situação da educação brasileira no período considerado nesta pesquisa. Discutimos as mudanças ocorridas na sociedade brasileira e a sua relação às transformações e reformas ocorridas no âmbito educacional. Além disso, debatemos o papel da educação na formação de trabalhadores.

No Capítulo 3 — *Um modelo para o ensino brasileiro: Colégio Pedro II* —, tratamos da importância desta instituição de ensino para a educação e seu papel essencial para a evolução da produção didática nacional, assim como para a constituição da Geografia escolar e acadêmica no Brasil. Ainda, outro ponto relevante no terceiro capítulo é a apresentação de todos aqueles que atuaram como professores de Geografia no Colégio Pedro II, desde de sua fundação até o ano de 1953.

O Capítulo 4 — *A construção da Geografia Escolar brasileira* — discutimos as transformações ocorridas no ensino de Geografia, o advento da Geografia moderna e as novas concepções implementadas no ensino desta disciplina. Além disso, debatemos a importância de Delgado de Carvalho e outros professores do Colégio Pedro II, como Everardo Backheuser e Fernando Antonio Raja Gabaglia, para a implementação da Geografia Moderna e a inserção destas mudanças num contexto mais amplo de transformação da educação brasileira ocorrido a partir da década de 1920. Traremos alguns exemplos de como essas concepções da geografia moderna estão presentes nos livros analisados.

No capítulo 5 - *Perspectivas acerca de um discurso sobre o trabalho no Brasil* – apresentamos o contexto de transformações das relações trabalhistas ocorridas com o advento da passagem do trabalho escravo para o assalariado livre. Apresentaremos quais as concepções ideológicas relativas as essas mudanças foram encontradas nos livros didáticos analisados.

Na parte pós-textual, temos os anexos: o primeiro constitui uma listagem com a discriminação dos capítulos e páginas que foram analisados em cada livros. Os demais anexos contém os Programas de Ensino de Geografia do Colégio Pedro II entre 1882 e 1925.

2 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: PROFESSORES/AUTORES E A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA RELACIONADA AO COLÉGIO PEDRO II

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem da sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação.

(CHARTIER, 1999, p.8)

Como aponta Chartier (1999), o livro didático é sempre carregado de uma ordem, ou seja, de uma intenção ou razão pela qual ele apresenta determinado discurso em detrimento de outro. Logo, podemos afirmar que o livro não emite neutralidade científica e/ou discursiva, tal como entendido pelo senso comum. Apesar desse aspecto, compreendemos que é um importante instrumento de **apoio** no processo de ensino e aprendizagem, pois o “livro didático, tradicionalmente, é um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos” (SILVA, 2006, p.34). Além disso, este instrumento se destaca por seu aspecto político e cultural, ao reproduzir e representar os valores da sociedade em relação à sua concepção da ciência, da história e da interpretação dos fatos em um determinado momento (CHOPPIN, 2004). Para Faria (2008), o livro didático deve ter como objetivo auxiliar aquele que o utiliza a construir uma reflexão crítica dos assuntos e dos fatos, expondo aspectos culturais da sociedade e do momento histórico no qual ele está inserido; caso contrário, este pode servir como instrumento de alienação e opressão (FARIA, 2008, p. 14-22).

De acordo com Silva (2006), não há uma definição precisa do que é um livro didático, sendo

Compreendido no sentido de meio para o aprendizado, todo livro seria didático: este tem sido um consenso entre os pesquisadores do assunto. No entanto, o livro escolar vincula-se à especificidade de sondar o conhecimento em sua dispersão e sistematizá-lo em um lugar, até o presente na forma-suporte de “livro”, daí ter sido seus outros nomes, manual (à mão, à disposição do manuseio) e compêndio (resumo ou síntese de conteúdos). Trata-se, portanto, de uma operacionalização metonímica do conhecimento, engendrada pelo efeito ilusório de representar um saber em sua totalidade, ou, pelo menos, no que é interessante ou necessário (SILVA (b), 2006, p. 35-36).

Em continuidade a essa compreensão, pode-se dizer que a importância do livro didático não se resume ao aspecto pedagógico, nem à influência na aprendizagem e/ou ao desempenho dos alunos. Como referência de acesso ao conteúdo disciplinar, ele pode também orientar os processos de desenvolvimento da personalidade do educando, pois no aspecto ideológico, a “sociedade reproduz, no livro, seus valores culturais, políticos e econômicos” (MARTINS; GUIMARÃES, 2002, p.10).

Para Choppin (2002), o livro didático ou manual, constitui

[u]ma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou a semiologia da imagem. O manual é realmente um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos (CHOPPIN, 2002, p. 13).

Ainda, de acordo com este autor,

[d]epositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de acumulação (até mesmo de doutrinação) da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Hallewell (2012) considera que “o livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos” e que sua venda constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos” (HALLEWELL, 2012, p.31). Essa afirmação corrobora as funções essenciais adquiridas pelos livros didáticos ao longo de seu desenvolvimento histórico, demonstradas por Choppin (2004). De acordo com este autor, os livros didáticos assumem, conjuntamente ou não, quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente de acordo com o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPPIN, 2004, p.553).

Segundo o autor, a primeira dessas funções seria a *referencial*. Neste caso, o livro didático seria a fiel tradução de um programa ou uma de suas possíveis interpretações, atuando como o suporte dos conteúdos educativos que um grupo social acredita ser importante repassar às novas gerações. Assumindo a sua segunda função, a *instrumental*, o livro didático colocaria em prática métodos de aprendizagem, visando facilitar a memorização dos conhecimentos. A terceira função, a *ideológica e cultural*, corresponde ao papel mais antigo assumido pelos livros didáticos. Para Choppin (2004), esse papel, desenvolvido a partir do século XIX com a constituição dos estados nacionais, apresenta-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Assim, o livro didático se converte em um “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (CHOPPIN, 2004, p.553). Sobre esta função o autor ainda destaca

É a função mais antiga. [...]. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A quarta, e última, seria a função *documental*, segundo a qual o livro didático é um conjunto de documentos, textuais ou icônicos cuja observação ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Por isso, para o autor,

O livro didático é um tipo de impresso moderno que passa por um tipo de regulamentação estatal específica: o Estado interfere em seu processo de elaboração, delimitando os conteúdos, e na sua circulação, adotando ou criando formas de escolha para seu uso nas escolas públicas. Tais procedimentos tornam-se necessários quando se tem como objetivo o princípio de uniformização ideológica e linguística (CHOPPIN, 2004, p.560).

Consideramos que de acordo com o escopo desta pesquisa as principais funções que o livro didático assumiu são a instrumental, a ideológica e cultural e a documental. Segundo Bittencourt (1993), o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”: ora é visto como um produto cultural, ora como uma mercadoria ligada ao mercado editorial e, como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2003) a origem dos livros didáticos remontaria a Grécia Antiga, no século IV a.C., com a *Poética*, de Aristóteles. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.120). Conforme Bittencourt (2008):

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (BITTENCOURT, 2008, p.23).

No Brasil, a produção dos primeiros livros didáticos remonta ao século XIX e início do século XX. Os primeiros compêndios escolares — como eram comumente chamados os livros didáticos — escritos no Brasil ficaram a cargo dos intelectuais do império, de advogados, médicos, engenheiros, entre outros que algumas vezes atuavam como professores ou somente eram interessados/estudiosos autodidatas de um determinado tema.

Hallewell (2012) assinala que os “primeiros livros didáticos brasileiros foram publicados pela Imprensa Régia”. Além disso, “não apenas o mercado editorial era pequeno demais para interessar a alguma editora nacional, como também os métodos primitivos de ensino usados nas

muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros” (HALLEWELL, 2012, p. 242). Neste contexto, os poucos livros que eram adotados nas escolas, em sua grande maioria eram importados da Europa, principalmente de países como Portugal e França. Após o término do monopólio da Imprensa Régia em 1822, teve início a transferência dos encargos editoriais para o setor privado. Logo, “começaram a surgir vários livros encomendados por seus autores para uso puramente local e em muitas cidades, livros escolares (...) passaram a ser, junto com os jornais, os produtos das tipografias locais” (HALLEWELL, 2012, p. 242). Bittencourt (2004) salienta que

A Tipografia Nacional continuou publicando obras didáticas em número restrito e editores de origem estrangeira passaram a se ocupar da produção nacional, mas sempre vinculados aos países europeus principalmente. As marcas editoriais francesas, em especial, foram se consolidando em razão de nossa dependência das técnicas de produção e das políticas de importação (BITTENCOURT, 2004, p.482).

Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, os livros didáticos começaram a ser produzidos pelos membros dessas instituições. Estes assumiram a função de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

Bittencourt (2004) acrescenta que até 1885 apenas três editoras se destacaram na produção de obras didáticas no Brasil. A primeira, A. E. & H. Laemmert, “foi praticamente a substituta da Tipografia Nacional, nova denominação da Imprensa Régia”. (BITTENCOURT, 1993, p. 82). A segunda, a editora de B. L. Garnier que, segundo Hallewell, foi o “primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa” (HALLEWELL, 2012, p.242). E a terceira editora que se destacou nesse período foi a de Nicolau Alves, livreiro português que a partir da década de 1880 teve como sócio Francisco Alves, “figura significativa na mudança da editora, transformando-a na mais importante empresa de obras didáticas entre 1880 e 1920” (BITTENCOURT, 2004, p.482). Sobre a editora Francisco Alves, Zappone (2005) destaca

A especialidade da firma eram os livros colegiais e acadêmicos que davam ao editor vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtores jamais conseguiram adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais. Até então, o mercado escolar não havia sido suficientemente grande para justificar toda a atenção de qualquer firma, porém com as reformas educacionais, o mercado de livros didáticos tornou-se atrativo. No fim do século XIX, a Francisco Alves quase chegou a ter o monopólio no campo do livro didático brasileiro, por seus preços mais baixos e pelas tiragens maiores (ZAPPONE, 2005, p. 179).

Como estratégia, estas primeiras editoras buscaram se aproximar do poder institucional, fato que balizava a escolha dos autores. Pois

Estes correspondiam a um perfil que expressava essa dependência política. Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores. Entende-se, portanto, a preferência por autores oriundos do Colégio Pedro II ou da Academia Militar. Além de assegurarem uma vendagem, dificilmente seus nomes seriam vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras, inclusive porque vários membros do IHGB compunham as comissões de avaliação das obras didáticas. A figura do autor era assim realçada, sua biografia geralmente exposta na página de rosto, e os editores esmeravam-se em valorizar sua posição social. [...] Os compêndios que escreveram para o público estudantil eram de literatura, gramática, história e geografia, dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, e em menor escala para as “escolas de primeiras letras” (BITTENCOURT, 2004, 484).

Essa importância dada à figura do autor pode ser notada em todos os livros analisados como pudemos observar; para exemplificar, abaixo a capa e a folha de rosto do livro “Curso de Geografia”, escrito pelos irmãos Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia.

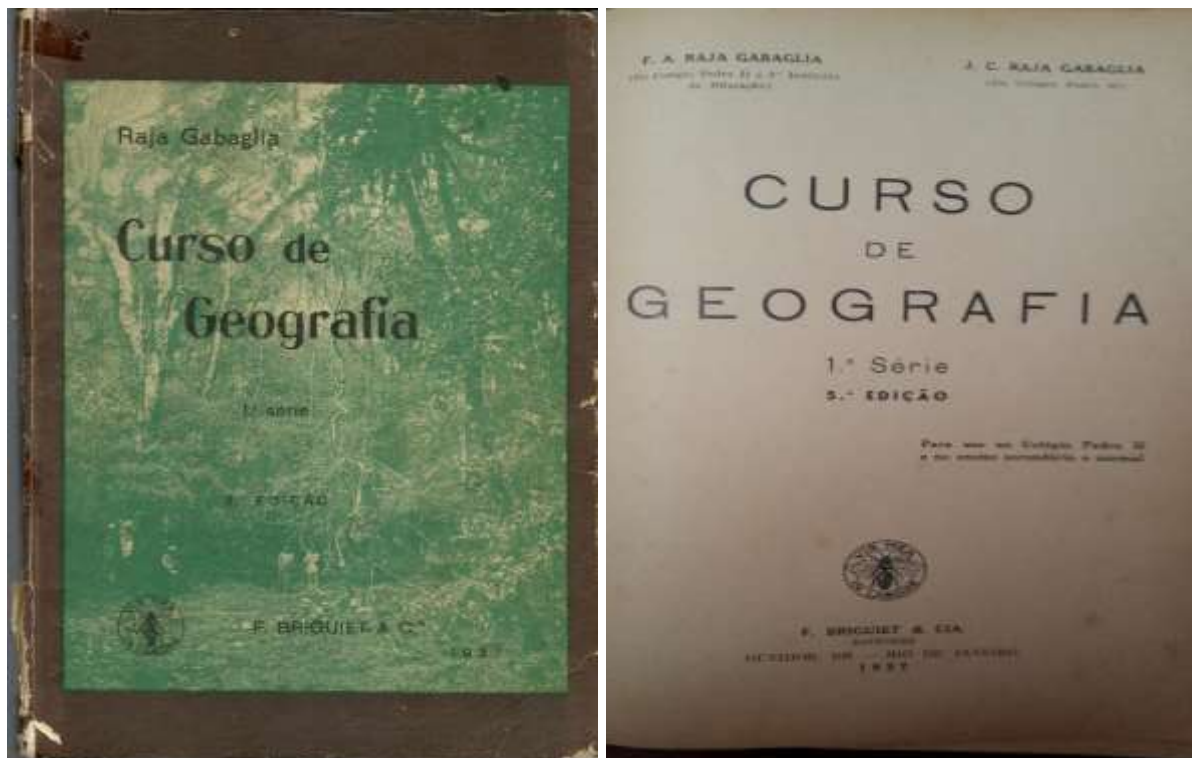


Figura 1- Capa e contracapa do livro *Curso de Geographia* de Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia de 1937

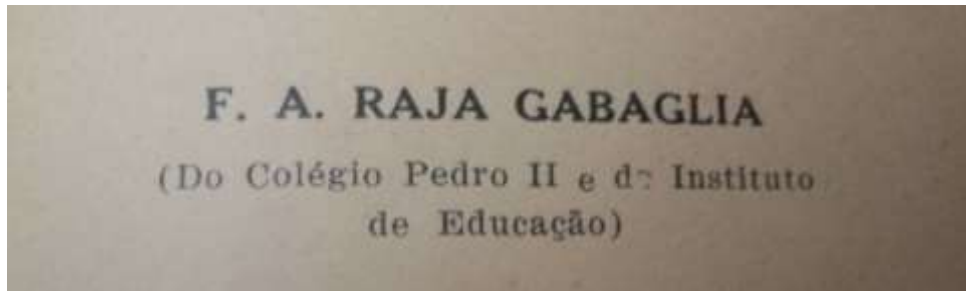


Figura 2 – Detalhe da folha de rosto do livro *Curso de Geografia* (1937), escrito pelos irmãos Raja Gabaglia

As editoras, considerando seu público consumidor e o incremento em suas vendas, estavam atentas às preferências dos professores. Livros do nível secundário com maior sucesso de venda eram os provenientes “das aulas” dos professores de colégios de notoriedade (BITTENCOURT, 2004).

Hallewell (2012) destaca a importância dos livros didáticos na análise do mercado editorial brasileiro, pois “antes de 1918, uma parcela muito pequena do que se publicava em literatura no Brasil conseguia alguma distribuição eficiente” (HALLEWELL, 2012, p. 322). Todavia, a partir da primeira metade do século XX, nota-se “tanto um aumento da produção de obras voltadas para um contexto mais nacional, quanto a criação e fortalecimento de editoras brasileiras” (HALLEWELL, 2005; ZAPONNE, 2005, *apud* DEL GAUDIO, 2013, p.45).

Baseando em Hallewell (2005) e Zappone (2005), Del Gaudio (2013) considera que o crescimento do mercado de livros didáticos no Brasil foi afetado por dois acontecimentos: o primeiro, a influência do Movimento da “Escola Nova”; o segundo, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938. Mais à frente discutiremos a importância do Movimento da “Escola Nova”, assim como sua repercussão em toda educação brasileira e, conseqüentemente, na produção didática nacional. Focalizaremos, por enquanto, o segundo acontecimento. A criação do INL, e da CNLD constitui-se como primeira iniciativa desenvolvida pelo Estado para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional. Ambos são criados durante o Estado Novo (1937-1945), período em que Getúlio Vargas estava à frente do governo. Quanto à importância dada à educação, e, por conseguinte, ao livro didático neste período, Bomeny (1999) observa que

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

universalmente reconhecida de socializar os indivíduos aos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139 - grifos nossos).

O INL estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, dentre os quais a CNLD, à qual cabia planejar as atividades relacionadas ao livro didático e constituir convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (FREITAG *et al.*, 1987). Assim, a partir desse momento, o Estado assume a coordenação da produção e distribuição dos livros didáticos em escala nacional, intencionando o controle ideológico, de modo a formar seus “cidadãos” (SILVA, 2006).

Em 1938, o Ministério da Educação e Saúde consigna o decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro deste mesmo ano, e pela primeira vez no Brasil há uma lei que regula a produção, importação e utilização dos livros didáticos (SILVA, 2006). O governo passa a controlar efetivamente o conteúdo dos livros didáticos, que somente poderiam ser adotados mediante autorização, poderia ser vetado um livro que fosse considerado impróprio.

Este decreto apresentava os seguintes artigos quanto à elaboração e distribuição dos livros didáticos:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

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]preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino preprimário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Parágrafo único. A direção das escolas normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderão, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º **É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares.**

Parágrafo único. Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso (BRASIL, 1.006/1938 - grifos nossos).

O decreto 1.006/1938 também atribuições da CNLD, entre elas estavam:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, 1.006/1938, Art. 10).

De tal modo inovador, o Ministério da Educação e Saúde passou a ter em suas mãos uma ferramenta para controlar o ensino e, assim, disseminar conteúdos e informações que fossem de seu interesse. Isto ocorria, pois, os livros didáticos só poderiam ser adotados com autorização prévia do governo, que poderia vetar ou não um livro caso fosse considerado impróprio. Sobre o decreto-lei Silva (2006), comenta que

Dividido em cinco capítulos e 40 artigos, o documento disserta sobre como o livro didático será elaborado e utilizado, como atuará a Comissão Nacional do Livro Didático (que institui), como será autorizado seu uso, enumerando, ademais, as causas que impedirão a autorização, além de dispor as penalidades para os agentes do livro didático (professores, diretores, autores, editores, livreiros) que descumprirem o estipulado (SILVA, 2006, p.49-50).

Quanto aos motivos de não autorização de determinado livro o decreto-lei apresentou os seguintes artigos:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;**
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;**
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;**
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;**

j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20 - grifos nossos).

Os impedimentos de letra B, E, H, I e K se destacam, quando relacionamos a autorização de um livro didático ao contexto trabalhista do período. A partir da análise do oitavo impedimento (letra H), “que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20), podemos perceber que todo o histórico e a contextualização de lutas dos trabalhadores não poderia estar presente nos livros didáticos.

Já o décimo primeiro impedimento (letra K), “que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20), indica aspectos do combate à ociosidade e à valorização do trabalho enquanto esforço individual e característica inerente ao ser humano.

Além disso, no segundo impedimento (letra B), “que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20), assim como no terceiro (letra C), “que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20), despontam a parcialidade do discurso que deveria ser adotado pelos livros didáticos. Observa-se que estes não poderiam trazer críticas de qualquer natureza ao regime autoritário do período do Estado Novo.

No quinto impedimento (letra E) “que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20), podemos notar a imposição de um discurso que apresentava o país e seu povo como destinados ao progresso, e que, de certo modo, obscurecia e impedia a discussão a respeito do racismo.

Em suma, os livros, para serem aprovados, deveriam trazer embutidos em seus conteúdos, quaisquer que fossem, os ideais de progresso, modernidade, civilização e valorização do trabalho, caros à formação tanto da identidade nacional, quanto do trabalhador dócil e disciplinado.

Para entendermos melhor o histórico das produções didáticas nacionais, começáramos por uma análise mais detalhada da história do Colégio Pedro II e a relações deste com esse processo.

2.1- Um modelo para o ensino brasileiro: o Colégio Pedro II

Qual será o coração entusiasta pela prosperidade do Brasil que não sentirá palpitações movidas por um interesse tão grande qual o da fundação do Colégio de Pedro II, de um estabelecimento que tende a preparar a nova geração que há de se reger os futuros destinos do país de uma maneira mais ampla já nos princípios adquiridos em prática, um dos dogmas da religião, já pelos certames científicos que aí colherá em sucessão de estudos clássicos e progressísticos (DORIA, 1997, p.30)

O Colégio Pedro II possui um papel singular na história da educação brasileira e realizaremos uma breve análise histórica desta instituição, utilizada como referência institucional para a realização desta pesquisa. Tal escolha é embasada no estreito vínculo entre o Colégio, seus docentes e os órgãos responsáveis pela definição das políticas públicas educacionais para o país, não somente no período estudado, mas desde o período imperial brasileiro.

O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 (dia do nascimento do Imperador Dom Pedro II), por meio de um decreto expedido pelo então regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos, sendo aberto em 25 de março de 1838 (ANDRADE, 1999; DÓRIA, 1997; SCHWARZ, 1998; FERNANDES, 2006). Trata-se da primeira instituição de ensino secundário criada no período entre a Independência e a República (ANDRADE, 1999). De acordo com Andrade (2002), o Colégio Pedro II foi “agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país”, criado para ser “modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes” (ANDRADE, 2012, p.12).

Durante o Império, desde o início da tarefa de construção do Estado, o discurso de legitimação da Monarquia levou intelectuais e estadistas a formularem um projeto político civilizatório da Nação, comprometido com o perfil identitário branco-europeu e cristão idealizado para os trópicos. A ausência do sentimento de pertencimento nacional exigiu do poder oficial um esforço maior voltado para a tarefa de consolidação do Estado e construção da nação brasileira pela via da educação e cultura (ANDRADE, 2007, p.219).

Durante toda sua história, o Colégio Pedro II recebeu, em vários momentos, a designação de “Padrão Nacional” para o ensino. Segundo o ministro Bernardo Vasconcelos:

O intento do Regente Interino criando este Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada; Manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova (VASCONCELOS *apud* HAIDAR, 2008, p. 99).

Assim, seu programa de estudos serviu de modelo para outros estabelecimentos de ensino criados posteriormente (ANDRADE, 1999). Rocha (2014) corrobora a afirmação acerca deste caráter modelar ao apontar que

[o] Colégio Pedro II, que recebera desde a sua fundação o “status” de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central. Criado para ser o “templo do saber oficialmente aceito”, o seu funcionamento seria em consequência, desde o início perpassado por alguns preceitos considerados fundamentais por seus fundadores (ROCHA, 2014, p.16).

De acordo com Souza (2012, p.2), além de modelo para o ensino secundário brasileiro, desde sua fundação, o Colégio possuiu outra função: “garantir à monarquia o controle sobre o que seria ensinado aos futuros cidadãos ativos do país”. O autor comenta:

Como instrumento de ação do governo, o Colégio Pedro II condicionava aos seus alunos uma memória específica, selecionada pelo “mundo do governo”, membros da burocracia imperial estabelecidos na Corte, num momento chave para consolidação do Estado e da nação brasileiros: o final das Regências. Portanto, o colégio se inseria na tentativa da monarquia em reassumir os rumos da nação como um todo através desse importante instrumento que é o ensino (SOUZA, 2012, p.3).

Além disso, o colégio se destaca por ser a primeira instituição brasileira de ensino a adotar a Geografia como disciplina escolar obrigatória no ensino secundário (ROCHA, 2014), como podemos verificar no decreto de criação do colégio:

Reza o Decreto: o Regente interino, em nome do Imperador o senhor D. Pedro II, decreta:

Art.1º: O Seminário de São Joaquim é convertido em collegio de instrução secundária.

Art.2º: Este collegio é denominado Collegio de Pedro II.

Art.3º: Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os **princípios de geographia**, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1838, p. 44 -grifos nossos).

De acordo com as informações contidas no primeiro anuário da instituição, publicado em 1914, e com diversos autores (ANDRADE, 1999; SCHWARZ, 1998; FERNANDES, 2006), a origem do Colégio de Pedro II pode ser situada na primeira metade do século XVIII, como Abrigo dos Órfãos de São Pedro, fundado 1733. Em 1766, passou a ser denominado Seminário de São Joaquim, sendo extinto por Dom João VI, em 1818. Em 1821, o seminário é reaberto com a nova designação: Imperial Seminário de São Joaquim.



Figura - Igreja de São Joaquim (1758), posteriormente demolida para o prolongamento da atual Avenida Marechal Floriano, ao lado da qual existiu o Seminário de São Joaquim, transformado em Colégio Pedro II (DORIA, 1997, p. 20).

Em 1831, já durante o período regencial, o ministro da fazenda Bernardo Pereira de Vasconcelos transforma o seminário em colégio de instrução secundária. No primeiro anuário do colégio é apresentada a seguinte justificativa para sua criação pelo governo regencial:

A Regência que compreendia a necessidade urgente de um grande estabelecimento nacional de Instrução Secundária, resolveu chamar a si o patrimônio do Seminário de São Joaquim e transformar esta velha instituição n'um Collegio onde a mocidade se preparasse de modo completo nos estudos das humanidades (ANNUÁRIO, 1914, p.43).



Figura 3 - Imagem do Colégio presente no anuário número V, publicado em 1925, ocasião do centenário de nascimento do D. Pedro II. (ANUARIO V, 1925, p. 09)

Até a proclamação da República, o colégio funcionou sob a inspeção e proteção D. Pedro II, conforme foi descrito pelo próprio imperador:

Afinal, era D. Pedro quem, em carta a José Bonifácio, o Moço, orgulhava-se de dizer: “Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio Pedro II”. Se a frase é claramente de efeito, na boca de quem jamais abdicou do Poder Moderador revela, no mínimo, a relação estreita que uniu d. Pedro II a esse colégio, o único que, de certa forma, escapava ao ensino excessivamente livresco, anticientífico e pouco abrangente da época (SCHWARCZ, 1998, p.235).

Acerca da presença constante do imperador e da imponência das cerimônias de que este participava, Dória (1997) afirma:

A presença, constante do Imperador e da sua família, de Ministros de Estado, das pessoas mais gradas do Rio de Janeiro, imprimiam à colação de grau dos bacharéis em letras pelo Pedro Segundo a maior importância e solenidade ao ato anual. Não duvidemos: alguns a ele sem dúvida só compareciam para que o Imperador os visse [...] despediam-se o Imperador e a Imperatriz, ao som do Hino Nacional, invariavelmente seguidos até a porta da rua, atapetada de folhagens, pelo reitor e pelos professores incorporados. Os novos bacharéis dirigiam-se para casa, no famoso coupé de cavalos brancos, não sem se demorar alguns na entrada do Colégio para serem melhor contemplados. O Imperador e a Imperatriz partiam no rumo de São Cristóvão, afastavam-se da guarda de honra ao som de dobrado de sua banda de música. Voltava a Rua Larga de São Joaquim ao sossego, de cerimônia restando na via pública folhas de mangueira e canela requisitadas com antecedência, e fornecidas pelo Horto Botânico da Lagoa Rodrigo de Freitas. Cada qual no seu bairro, eram os bacharéis esperados pela vizinhança, aglomerada às portas e janelas para observar a chegada do recente triunfador (DÓRIA, 1997, p.93-94).

Ao longo de sua história, a denominação do colégio sofreu diversas alterações. No decreto de fundação, de 02 de dezembro de 1837, durante a regência Araújo Lima, consta Colégio de Pedro II; foi usual a expressão Imperial Colégio de Pedro II. Seu nome foi uma homenagem ao segundo imperador do Brasil, D. Pedro II, que era uma criança na época (SCHWARCZ, 1998).

Até 1857, o colégio funcionava somente no regime de internato, os alunos ali residiam durante o período letivo. A partir de 1857, a instituição foi dividida em duas seções: Internato e Externato, nesta última, os alunos só assistiam as aulas e eram liberados ao final de cada dia letivo, modalidade que permitiu o atendimento de um maior número de alunos. Com a proclamação da República, foi nomeado Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, logo depois, Ginásio Nacional (1892). Em 1909, passou a ter um duplo nome: o externato voltou a chamar-se Colégio de Pedro II e o internato, Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em 1911, houve a reunificação dos estabelecimentos sob o antigo nome, sem a partícula “de”: Colégio Pedro II, conservado até a atualidade (DORIA, 1997; VECHIA, LORENZ, 1998).

Para a criação Colégio Pedro II, o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos se referenciou no modelo dos colégios franceses idealizados por Napoleão Bonaparte, como o Colégio Henrique IV e o Liceu Luís, o Grande, conforme registros da memória histórica do colégio encontrados em seus anuários. Bernardo de Vasconcelos, em um pronunciamento na Câmara dos Deputados, respondendo à crítica feita por um colega ao Regulamento do Collegio, afirmou que

[o] discurso é meu, mas o Regulamento é alheio; quase todas as disposições são copiadas dos Regulamentos dos Colégios de França, apenas modificado por homens que gozam a reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses Estatutos (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1838, p.159 *apud* VECHIA, LORENZ, 1998).

Também a cargo do Ministro ficava a seleção dos professores e dos livros didáticos a serem utilizados pelos alunos (SANTOS, 2009, p.66). Para Andrade (2007), este procedimento demonstra a importância dada ao ensino naquela instituição pois,

[a] educação concebida como processo e função social, deveria fornecer o instrumental necessário para a garantia da ordem e o caminho para o progresso, assegurando a moralização dos indivíduos e a superação dos problemas sociais. Neste contexto de produção e transmissão do saber institucionalizado, os professores assumiram o papel de agentes do Governo para a formação do cidadão, fornecendo as bases para a fundação da cultura de pertencimento à civilização ocidental. O ensino superior e secundário, de caráter elitista, passou a ser personalizado pelo titular da cadeira, o professor catedrático. A cátedra se tornou uma instituição cultural, destacando figuras de intelectuais proeminentes (ANDRADE, 2007, p.221).

Desta maneira, como aponta Santos (2009), o termo “cadeira” foi utilizado para designar um campo de estudos ministrados por um professor, que era denominado catedrático. Isto ocorria tanto no Colégio Pedro II quanto em institutos superiores (SANTOS, 2009, p.67). Gasparello(2002) complementa que

É importante destacar que o termo “cadeira” foi utilizado, no Decreto do Ministro Monte Alegre de 3 de abril de 1849, para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor — catedrático — no Colégio e nos Institutos Superiores (GASPARELLO,2002, p.87).

As cadeiras¹² que compunham os Programas de Ensino do Colégio Pedro II eram estabelecidas pelo governo imperial¹³, em consonância com as propostas que fundamentavam o projeto do Estado de formar uma elite capacitada a gerir o projeto de nação que se objetivava concretizar. De acordo com Andrade (2007), os professores catedráticos do Colégio Pedro II foram, em grande parte, “homens do mundo”, “homens formados nas tradicionais universidades europeias e/ou nos cursos superiores de direito, medicina e engenharia do país, muitos deles, também, ex-alunos do Colégio Pedro II, sócios do IHGB e de outras instituições culturais” (ANDRADE, 2007, p. 222).

Em sua obra *Memória histórica do Colégio Pedro II — 1837-1937*, publicada originalmente em comemoração ao centenário da instituição (1937, e republicada em 1997), Escragolle Dória¹⁴, apresenta diversas informações relevantes sobre a estrutura de funcionamento do colégio ao longo de sua história. Para este autor entre as funções deste estaria desenvolver “tudo quanto requer a vida coletiva: a cidadania, a união, a solidariedade, o espírito de disciplina social, o hábito de convivência em comunidade, a consciência dos deveres e dos direitos” (DÓRIA, 1997, p.161). Não podemos deixar de relacionar tal afirmação, bem como a preocupação com a formação humanística realizada no colégio ao fato que durante o período considerado nesta pesquisa, três ex-alunos foram presidentes da República: Francisco de Paula Rodrigues Alves (1902-1906); Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (1910-1914); Washington Luiz Pereira de Souza (1926-1930).

¹² Muito próximo ao sentido empregado ao termo “disciplina escolar”, por Chervel (1990), já apresentado anteriormente.

¹³ Entretanto, o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina era de escolha dos catedráticos — os professores do colégio, responsáveis pelas cadeiras, em sua maioria autores dos livros didáticos ali adotados (SANTOS, 2009, p.67).

¹⁴ Escragolle Dória foi um renomado professor de história e memorialista do colégio, tendo proferido discursos importantes em datas solenes e comemorativas. Além disso, publicou diversos artigos acerca da história desta instituição. Por ocasião do centenário, produziu o citado livro como forma de homenagem, em comemoração da data.

Fica claro, então, que além da função educativa, o Colégio Pedro II possuía como uma de suas premissas a função formativa, a fim de que os jovens alunos viessem a ocupar colocações de prestígio e poder. Para tanto, deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. Conforme indica Dória:

No que concerne aos professores e demais funcionários, os regulamentos, desde sua inauguração, sempre estabeleceram normas que fundamentavam a participação docente no Colégio, seja na sala de aula, seja na área administrativa, competindo aos professores não só ensinar a seus alunos as Letras e as Ciências na parte que lhes competir, como também quando se oferecer ocasião, **lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, Pátria e Governo** (DORIA, 1997, p. 170- grifos nossos).

O Colégio Pedro II foi desde as suas origens um “grande Colégio de humanidades”. O estudo das humanidades era imbuído “um sentido cuja função achava-se além da instrução” possuindo “um compromisso moral” e “promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão” (SANTOS, 2009, p. 83). Para alcançar tais objetivos, os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta que visavam formar o futuro cidadão — oriundo das classes dominantes— que iria desempenhar funções fundamentais para e no Estado. De acordo com Chervel e Compère (1999):

No século passado, acrescentava-se igualmente, que as humanidades clássicas apresentam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p.3).

Como arcabouço teórico, diversas disciplinas compunham de maneira interdependente essa “formação humanística tradicional”, entre elas, a Geografia.

Para a formação humanista tradicional, além das línguas e literaturas, concorria um certo número de *matérias* que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a mitologia frequentemente chamada de *fábula*, a história, a cronologia, a geografia antiga, as antiguidades, a lexicologia (as raízes gregas), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p.18).

Gasparello (2002) observa que no Brasil o ensino das humanidades era basilar para uma “concepção de cultura afastada de qualquer utilidade imediata representada pela ideia de exercício profissional”. (GASPARELLO, 2002, p. 64).

Dessa forma, a proposta curricular adotada para o ensino secundário desenvolvido no Colégio Pedro II tinha em seus fundamentos, calcados nos estudos das humanidades, a função de formar

uma elite social que continuaria seus estudos em níveis superiores, preparando-se assim para garantir destaque na sociedade ou dirigir o Brasil.

Os estudos alicerçados nas “humanidades” abrangiam uma perspectiva de formação integral do educando, ultrapassando a finalidade de aquisição de conhecimentos para fornecer “materiais linguísticos, factuais e morais, que enriqueceriam as composições dos alunos” (GASPARELLO, 2002, p.61).

Por conseguinte, os estudos das humanidades conferiam ao estudante uma marca de pertencimento à elite, como afirmam Chervel e Compere (1999):

Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas (CHERVEL; COMPERE, 1999, p.4).

Assim, desde sua fundação o colégio desconsiderou aqueles que não possuíam condições de arcar com os altos custos de manutenção. Inicialmente, a instituição possuía apenas o prédio do internato, com capacidade para receber 65 alunos; destes, somente sete eram “pobres”, remanescentes do antigo orfanato, mantidos por repasses do governo (DORIA, 1997).

Em seu primeiro estatuto, de 1838, ficava estipulado que a retribuição, ou valor pago trimestralmente pela família para arcar com as despesas do aluno, deveria contemplar “a necessária contribuição para livros, vestuários, estudos e remédios, em caso de enfermidade; em fim para todas as precisões para ensino e educação do alunno” (BRASIL, 1838, p. 86). Além disso, algumas atividades não estavam inclusas nos valores pagos, como aulas de dança. O aluno, ao entrar no Colégio, deveria possuir um enxoval composto por mais de 60 peças; ou seja, frequentavam e ficavam no colégio somente estudantes cujas famílias pudessem arcar com as despesas de instrução.

Como veremos nas imagens a seguir, os uniformes do colégio ao longo de sua história foram compostos de trajes completos, semelhantes a vestimentas militares, possuindo variações de acordo com a sua utilização. Além do alto custo envolvido para adquirir todas as peças que integravam o enxoval estudantil, era também obrigação da família arcar com os custos de manutenção e limpeza destes pertences, o que tornava o estudo na instituição ainda mais oneroso e restritivo (DORIA, 1997).

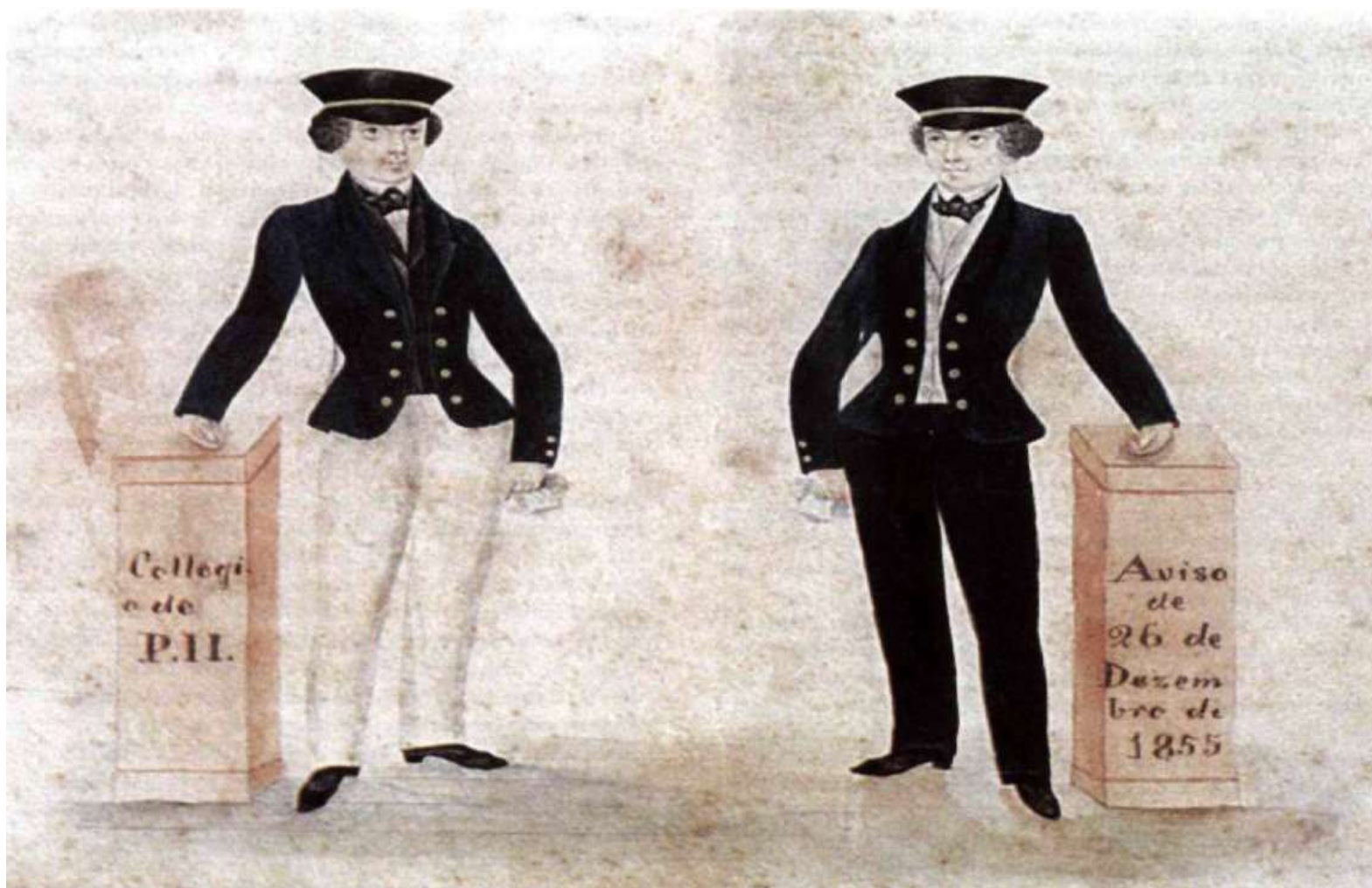


Figura 4 - Uniforme do colégio em 1850 (DORIA, 1997, p.48)

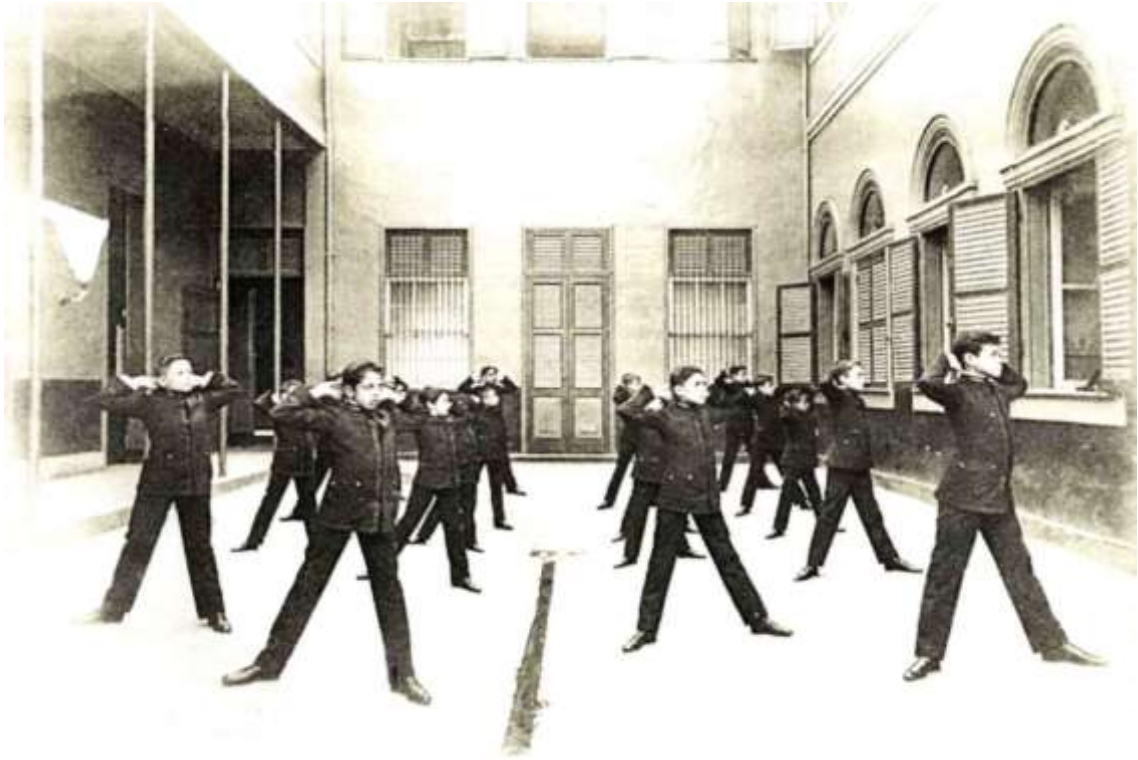


Figura 5 - Alunos em aula de ginástica sueca, no Internato - 1908. (DORIA, 1997, p.50).

Devido a sua grande projeção social, o número crescente de matriculados no colégio fez com que houvesse a necessidade de criação de novas turmas. Além disso, a partir de 1930, com Getúlio Vargas à frente presidência da República, parte das instalações do Externato foi modificada para servir também como quartel (FERREIRA *et al*, 2010). De acordo com FERREIRA *et al* (2010), “o Brasil passou por transformações econômicas que afetaram o campo educacional pois o governo de Vargas vislumbrava para o país o crescimento baseado na economia industrial” (FERREIRA *et al*, 2010).

Outro momento que podemos destacar foram as comemorações do centenário do colégio, contando com a presença do presidente Getúlio Vargas, que proferiu um discurso em homenagem à instituição, e também do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.



Figura 6 - Imagem presente no Anuário X do Colégio Pedro II. Na legenda da foto, lê-se "Reunião da Congregação do Colégio Pedro II, no dia 2 de dezembro de 1937, no Teatro Municipal, quando, quando em solenidade presidida pelo Chefe da Nação, se festejou 1º Centenário desta Casa de Ensino". Fonte ANUARIO, X, 1937, p. 10).

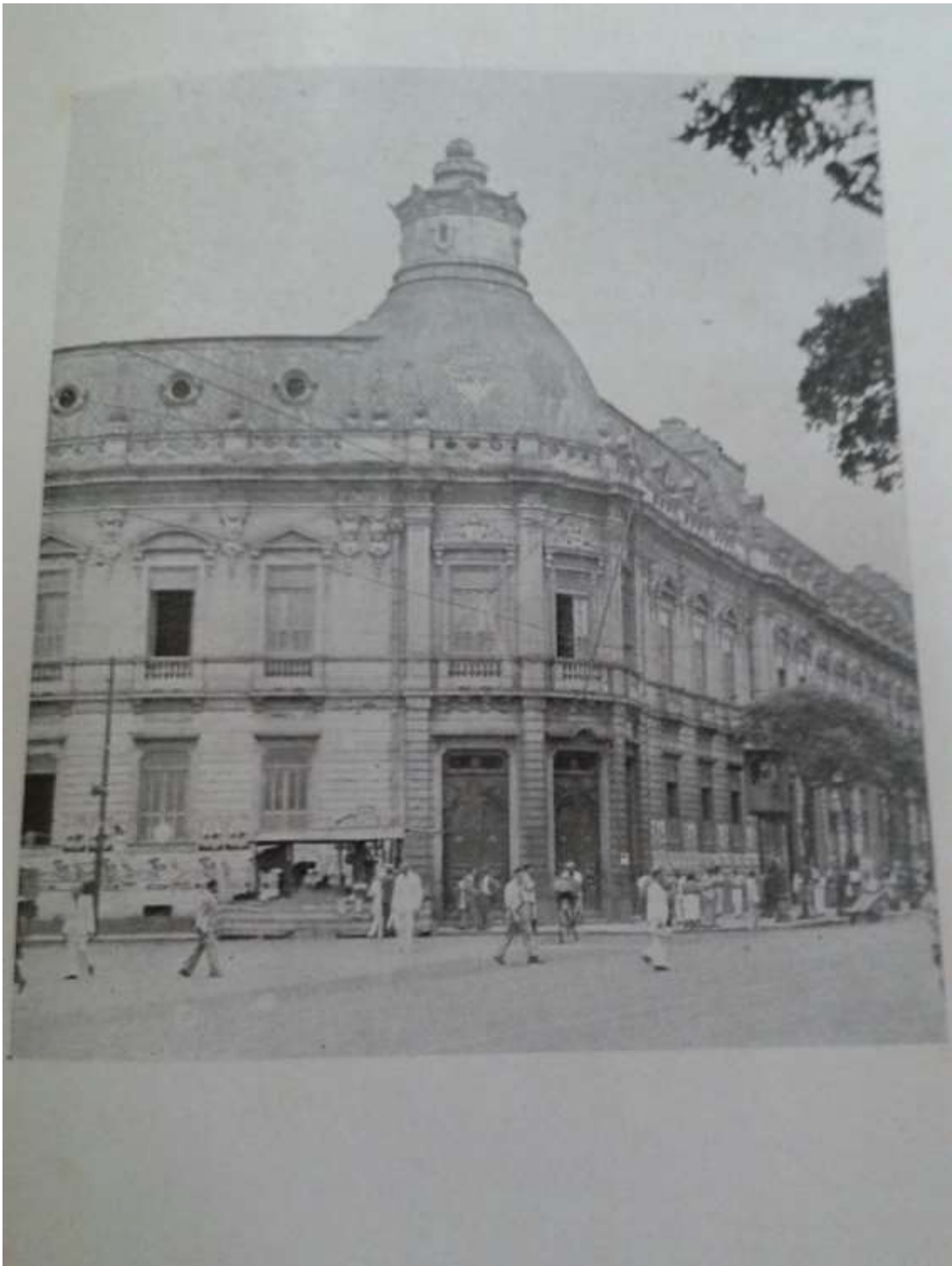


Figura 7 - Imagem da fachada do Colégio Pedro II no ano da comemoração de seu centenário. Fonte ANUARIO, X, 1937, p.09)

Naquela ocasião Getúlio Vargas afirmou:

Pelo instituto cuja existência secular comemoramos com esta imponente cerimônia e o lançamento da pedra fundamental do seu novo edifício, passaram as figuras marcantes de dois regimes. Nêle, os

homens do Império e da Republica, receberam os conhecimentos indispensáveis à proveitosa atuação que exerceram, mais tarde, na sociedade civil e na vida política da Nação. O Colégio Pedro II reflete, ainda, por circunstâncias especiais, o nosso esforço pelo aperfeiçoamento e elevação do nível cultural do país. Através das variadas fases de sua existência podemos reconhecer os elementos de reconstituição da vida nacional, desde os seus primórdios, quando a Igreja desempenhava, com exclusividade, a função de educar e dirigir os espíritos (ANUÁRIO, 1937, p.35).

Assim como Vargas, o Ministro Capanema reconheceu o papel do colégio na história da educação ao afirmar que

[a] passagem do primeiro centenário do Colégio Pedro II tem uma repercussão larga e intensa em nossos meios culturais. Não podia deixar de ser assim. Quando, há um século, se plantava esta nobre casa de ensino, dizia o Ministro do Império que o Governo só visava à perfeita educação da mocidade, e que seu papel era semear para colhêr no futuro. Podemos hoje dizer com ufania que o objetivo colimado foi plenamente conseguido e que da semente lançada vieram frutos bons e opulentos (ANUÁRIO, 1937, p.35).

Entretanto, mesmo depois desta afirmação, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 9 de abril de 1942, elaborada pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, deixa de mencionar o Colégio Pedro II como colégio padrão. ‘

O governo de Vargas passava a apresentar o ensino brasileiro como criação do Estado — e mais especificamente, daquele governo. Desse modo, um Colégio proveniente do Império de certa forma contrariava esse tipo de discurso/construção. Mais ainda, ao invés de ter um colégio como referência para o ensino, o governo Vargas visava implantar, por meio da Reforma Capanema, das leis orgânicas e dos decretos, normas e instruções gerais de modo a regular o ensino em escala nacional, definindo, a partir do ministério, um padrão para o ensino no país.

O ensino no Colégio Pedro II não enfraqueceu ou, ainda, o Colégio não caiu no ostracismo. Extraoficialmente, continuou sendo modelo educacional, uma vez que se encontrava na esfera do poder federal e que seus professores ainda auxiliavam ou eram responsáveis por elaborar os currículos ou redigir os livros que poderiam/deveriam ser adotados em todo território nacional.

Salientamos, portanto, a importância de vários docentes do Pedro II como autores de livros didáticos bem como para a consolidação de campos científicos e disciplinas escolares, caso da Geografia. Entre eles destacamos: M. Said Ali, que era professor de Alemão e Língua Portuguesa, mas escreveu um importante Compêndio de Geografia; Fernando Antônio de Raja Gabaglia; Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

2.2 Os professores de Geografia do Colégio Pedro II

Desde a fundação do Colégio Pedro II, o seu quadro docente era formado por professores considerados ilustres, intelectuais reconhecidos pelo “notório saber”, selecionados na

comunidade letrada do Império. Devido à ausência de instituições dedicadas à formação de professores, a seleção dos docentes do Pedro II era inicialmente realizada pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, com o consentimento do Imperador D. Pedro II (SANTOS, 2009, p.71).

A realização dos concursos para admissão aos cargos de professor, responsabilidade da própria instituição, com anuência do Ministério da Justiça, só se tornou obrigatória com a publicação do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os exames de capacidade para o magistério (MENDONÇA *et al*, 2012, p. 10). Entretanto, há referência a um primeiro processo seletivo para professores do colégio, já no ano de 1847 (MENDONÇA *et al*, 2012).

Os professores do Pedro II possuíam as mais diversas formações e atuações: advogados, médicos, escritores, pintores, “membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior e mais tarde no Brasil, com a criação das universidades brasileiras” (SANTOS, 2009, p.71).

Muitos ainda compuseram os quadros docentes de diversos cursos universitários brasileiros, com grande destaque para a criação dos primeiros cursos universitários de Geografia (MACHADO, 2000).

Os catedráticos do Colégio Pedro II tinham *status* acadêmico, mesmo que não atuassem no diretamente no ensino superior; isto ocorria, pois, o aluno que concluísse o ensino secundário nesta instituição obtinha o título de Bacharel em Ciências e Letras. Todavia, muitos deles também integraram as cátedras nos níveis de ensino superior e secundário.

Os catedráticos do colégio, além de produzirem os livros didáticos e outros materiais que deveriam ser usados pelos alunos e professores, também elaboravam o Programa de Ensino da disciplina que lecionavam e participavam das principais decisões políticas e pedagógicas do colégio, por meio da Congregação (SANTOS, 2009, p.75). Conforme apresentado no primeiro anuário:

Compete à Congregação organizar anualmente o programa do ensino e o horário das aulas e indicar as obras e compêndios que devam ser adoptadas nas mesmas aulas, submettendo tudo à aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império (BRASIL, 1914, nº I, p.88).

Além dos professores catedráticos, a instituição também possuía docentes designados como professores substitutos, que passavam por um concurso para atuarem como contratados por um

delimitado período de tempo, normalmente um ano. Inicialmente, como podemos verificar nas determinações do Regulamento de 1838, estes poderiam e deveriam lecionar qualquer uma das disciplinas do colégio de acordo com a necessidade da escola, ficando, portanto, à disposição da direção. Poderiam atuar ainda como inspetores de ensino, caso não se necessitasse deles em sala de aula. Esse aspecto salienta o caráter “multidisciplinar” da formação dos professores do colégio, e além disso, dificulta a identificação daqueles que atuaram direta e exclusivamente com o ensino de Geografia.

Assim como os professores substitutos, muitos professores catedráticos eram responsáveis por mais de uma cadeira, como pode ser exemplificado pela trajetória do professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho: foi aprovado em concurso e assumiu a cátedra do ensino de Língua Inglesa no Colégio Pedro II, em 1920. Entretanto, nos discursos proferidos no ato de sua posse, Fernando Antônio Raja Gabaglia, então diretor do Colégio, evidencia a importância de Delgado de Carvalho como autor de livros didáticos voltados ao ensino de Geografia.

De acordo com o Livro de Registros de Funcionários, Delgado de Carvalho atuou como professor substituto de Geografia no ano de 1927, mesmo ano em que pediu sua transferência para a cátedra de Sociologia, a qual foi aceita. A atuação de Delgado de Carvalho em mais de uma cadeira não foi um caso isolado ao longo da história do Colégio Pedro II, tendo sido uma situação vivenciada por diversos outros professores.

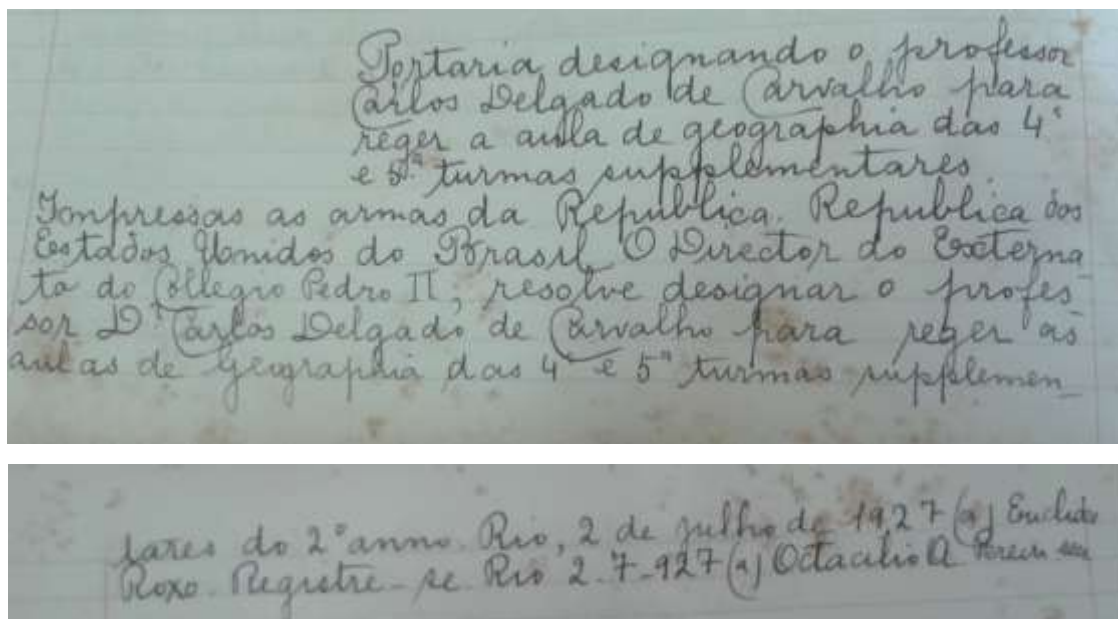


Figura 8 - Pagina do Livro de Posse dos Funcionários do Colégio Pedro II que consta a designação de Delgado de Carvalho como professor de Geografia ano de 1927 (s/d; s/n)

Abaixo listaremos todos aqueles que, de acordo com as informações obtidas nos registros oficiais do Colégio Pedro II, atuaram como professores de Geografia (Corographia e Comosgraphia), desde sua fundação até a década de 1950. Por meio deste levantamento realizado nos documentos relacionados ao Colégio Pedro II, conseguimos contabilizar 41 professores que lecionaram Geografia, desde a abertura desta instituição, em 1838, até o ano de 1953.

Tabela 1- Relação dos Professores que Lecionaram Geografia (Corographia e/ou Comosgraphia) no Colégio Pedro II. Organizados de acordo com o ano da posse e situação funcional.

Ano da Posse	Nome	Matéria	Situação Funcional
<u>1838</u>	<u>Dr. Justiniano José da Rocha</u>	<u>Geografia e História</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1840</u>	<u>Conego Dr. Marcelino José da Ribeira Silva Bueno</u>	<u>Geografia e História</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1847</u>	<u>João Baptista Calógeras</u>	<u>Geografia e História</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1847</u>	<u>Joseph Hermann (Barão de Tautphoeus)</u>	<u>Alemão e Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1849</u>	<u>Dr. Joaquim Manuel de Macedo</u>	<u>Geografia e História do Brasil</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1850</u>	<u>Frei Camilo de Monserrate</u>	<u>Geografia e História</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1855</u>	<u>João Antônio Gonçalves da Silva</u>	<u>História Geral e Geografia</u>	<u>(?)</u>
<u>1858</u>	<u>Pedro José de Abreu</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1883</u>	<u>João Capistrano de Abreu</u>	<u>Geografia e História do Brasil</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1891</u>	<u>João Maria da Gama Berquó</u>	<u>Geografia e História</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1891</u>	<u>Dr. João Coelho Gonçalves Lisboa</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1894</u>	<u>Dr. Augusto Daniel de Araújo Lima</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1895</u>	<u>Everardo Backhauser</u>	<u>Geografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1911</u>	<u>Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos</u>	<u>Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia</u>	<u>Substituto</u>

<u>1911</u>	<u>Luiz Candido Paranhos de Macedo</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1917</u>	<u>Dr. Othelo de Souza Reis</u>	<u>Geografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1917</u>	<u>Dr. Othelo de Souza Reis</u>	<u>Cosmografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1917</u>	<u>Fernando Antônio Raja Gabaglia</u>	<u>Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1918</u>	<u>Dr. Honório, de Souza Silvestre</u>	<u>Geografia e Cosmografia do Brasil e Elementos de Cosmografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1918</u>	<u>Dr. Fernando Antônio Raja Gabaglia</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1918</u>	<u>Dr. Honório, de Souza Silvestre</u>	<u>Geografia</u>	<u>Catedrático</u>
<u>1927</u>	<u>Carlos Delgado de Carvalho</u>	<u>Geografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1934</u>	<u>Raimundo Menezes</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Miguel Ângelo Dantas Séve</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>João Capistrano Raja Gabaglia</u>	<u>Geografia</u>	<u>Substituto</u>
<u>1937</u>	<u>Hugo Segadas Viana</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Bernardino José de Souza</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Odilon da Motta Portinho</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Emanuel Crispiano Reis Martins</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Davi Pena Aarão Reis</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Júlio Esnaty</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Pedro do Couto Junior</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1937</u>	<u>Mario de Magalhães Porto</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1942</u>	<u>Miguel Arthur Chiarappa</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1952</u>	<u>Carlos Marie Cantão</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1953</u>	<u>Alcias Martins de Athayde</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1953</u>	<u>Elzio Bahiense</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1953</u>	<u>Ariosto Espinheira</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>
<u>1953</u>	<u>Ali de Mello</u>	<u>Geografia</u>	<u>Contratado</u>

1953Lindalvo Bezerra dos SantosGeografiaContratado

FONTE: Anuários e Livros de Posse do Colégio Pedro II (1914-1950), Livros de Posse do Colégio Pedro II e Registros do Diário Oficial da União – Elaborado por Elaine Queiroz Silva (2014)

Ao compararmos as informações presentes neste quadro com os dados relativos aos livros didáticos adotados no colégio, verificamos que muitos professores também foram autores de livros didáticos de Geografia. Constituíam, portanto, uma categoria de “professores autores”, intelectuais oriundos das escolas/academias que referendavam o ensino superior e secundário, contribuindo ativamente para a construção do projeto educacional do Estado Nação brasileiro (BITTENCOURT,1993).

Como aponta Rocha (2014), mesmo que o ensino da geografia escolar no Brasil não tenha “no Colégio Pedro II o seu berço”, foi nesta instituição por meio de seus professores, regulamentos e livros didáticos “que ocorreu a sua institucionalização e consolidação enquanto componente curricular obrigatório no Brasil” (ROCHA, 2014, p.32). Assim, não se pode ignorar a importância desses intelectuais que tiveram papel crucial na e para a construção da história do pensamento geográfico, notadamente o escolar e universitário brasileiro, o que discutiremos no próximo capítulo.

2.2.1 A produção didática de Geografia relacionada ao Colégio Pedro II

Salientamos novamente, que mesmo antes de se oficializar, pela criação o Conselho Nacional do Livro Didático, o processo de intervenção estatal na produção de livros e outros materiais didáticos já ocorria, ainda que de maneira não oficial, desde 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Este processo intensifica-se quando, em 1854, os exames preparatórios para o ensino superior “passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição” (VECHIA; LORENZ, 1998).

Vechia e Lorenz, em sua obra *Programa de Ensino da escola secundária brasileira: 1850 – 1951*, apresentam os dezoito programas elaborados no período analisado pelos autores. De acordo com os autores, os programas propostos entre 1882 e 1929¹⁵ foram elaborados especificamente para o ensino no Colégio, porém serviam como padrão para educação nacional. Enquanto os programas de 1931, 1942¹⁶ foram elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde e adotados em todo o território nacional.

Uma vez que tomamos por base o ensino de Geografia no Colégio Pedro II, buscamos entender melhor a dinâmica dessa disciplina dentro daquela instituição. Para tanto, analisamos sua permanência e as alterações de conteúdo e metodológicas pelas quais está disciplina escolar passou no decorrer no tempo naquela instituição. Com este objetivo, assim como para a escolha dos livros que foram analisados, os Programas de Ensino adotados no referido Colégio no período em pauta constituíram-se uma das fontes primordiais. Foram analisados onze Programas de Ensino adotados no Colégio, que corresponderam as dez¹⁷ reformas curriculares efetuadas no período. Entre os dez programas analisados nesta pesquisa, sete foram especificamente elaborados para o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Os outros três, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II e aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde para serem implementados não somente no referido Colégio, mas em todos os estabelecimentos de ensino secundário do país (VECHIA, LORENZ, 1998).

Muito embora a maioria dos programas tenha sido desenvolvida para o Colégio Pedro II, pode-se afirmar que representam, em certa medida, os programas do ensino secundário oficial, tendo

¹⁵ “Os programas referentes às reformas de 1899 e 1901 não foram localizados” (VECHIA; LORENZ, 1998).

¹⁶ “Com respeito à reforma de 1942, os programas de ensino foram expedidos pelo Ministério de Educação e Saúde através de diversas Portarias editadas no período de 1942 a 1946” (VECHIA; LORENZ, 1998).

¹⁷ “A implementação de cada programa ocorreu, na maioria das vezes, no mesmo ano ou no ano seguinte ao da reforma curricular” (VECHIA, LORENZ, 1998).

em vista que o referido Colégio era considerado modelo para todos outros estabelecimentos secundários do país, sejam eles privados ou públicos (VECHIA, LORENZ, 1998).

Os programas de ensino, de maneira geral, contêm informações sobre os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas e sua organização em cada série (ANEXO 1 ao 6). Em muitos desses programas são apresentadas também referências a autores e livros textos utilizados, alguns de forma bem clara, outras somente por títulos e/ou sobrenomes dos autores.

Abaixo apresentamos os livros indicados em cada um dos programas, organizados de acordo com o ano/série em que deveriam ser utilizados conforme os programas originais:

Tabela 2 Livros didáticos de Geografia Indicados nos Programas oficiais do Colégio Pedro II (Organizados por ano do programa e ano de estudo adotado)

Ano do Programa	Ano de estudo adotado	Livros
1856	Quinto Ano	- <i>Manual du Baccalauréat</i> (ed. última para uso dos liceus de Paris) - <i>Atlas Delamarche</i> :
1856	Sexto Ano	- <i>Manual du Baccalauréat</i> (ed. última para uso dos liceus de Paris) - <i>Atlas Delamarche</i> :
1858	Terceiro Ano	- <i>Atlas Delamarche</i> :
1858	Quarto Ano	- <i>Compêndio de Geographia</i> de P. Pompêo (Disciplina Corografia)
1858	Quinto Ano	- <i>Compêndio de Geographia</i> de P. Pompêo (Disciplina Corografia)
1862	Segundo Ano	-Apostilas do Professor
1862	Terceiro Ano	-Apostilas do Professor
1862	Quarto Ano	-Apostilas do Professor
1862	Sétimo Ano	- <i>Compêndio de Geographia</i> de P. Pompêo (Disciplina Corografia)
1877	Primeiro Ano	- <i>Pequeno Atlas Geral</i> , edição de Alillaud
1877	Terceiro Ano	- <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu - <i>Atlas Delamarche</i>
1878	Primeiro Ano	- <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu - <i>Atlas Delamarche</i>

1878	Segundo Ano	- <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu - <i>Atlas Delamarche</i>
1882	Primeiro Ano	- <i>Pequena Geographia</i> por Joaquim Maria de Lacerda (De acordo com o programa, esta obra deveria ser adotada provisoriamente).
1882	Quarto Ano	- <i>Geographia e Cosmographia</i> de Pedro de Abreu; - <i>Atlas Delamarche</i> .
1892	Primeiro Ano	-Compêndios e Atlas (últimas edições); - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu; - <i>Províncias do Brazil</i> de Moreira Pinto; - <i>Atlas</i> de Shrader & Anthoine (ed. Hachette); - <i>Atlas do Brazil</i> de Lomelino de Carvalho.
1892	Segundo Ano	-Compêndios e Atlas (últimas edições); - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu; - <i>Províncias do Brazil</i> de Moreira Pinto; - <i>Atlas</i> de Shrader & Anthoine (ed. Hachette); - <i>Atlas do Brazil</i> de Lomelino de Carvalho.
1892	Terceiro Ano	-Compêndios e Atlas (últimas edições); - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu; - <i>Províncias do Brazil</i> de Moreira Pinto; - <i>Atlas</i> de Shrader & Anthoine (ed. Hachette); - <i>Atlas do Brazil</i> de Lomelino de Carvalho.
1892	Quarto Ano	-Sem indicação de livros
1893	Primeiro Ano	-Compêndios e Atlas (últimas edições); - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu; - <i>Províncias do Brazil</i> de Moreira Pinto; - <i>Atlas</i> de Shrader & Anthoine (ed. Hachette); - <i>Atlas do Brazil</i> de Lomelino de Carvalho.
1893	Segundo Ano	-Compêndios e Atlas (últimas edições); - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu; - <i>Províncias do Brazil</i> , de Moreira Pinto; - <i>Atlas</i> de Shrader & Anthoine (ed. Hachette); - <i>Atlas do Brazil</i> de Lomelino de Carvalho.
1893	Quarto Ano	-Sem indicação de livros
1895	Primeiro Ano	- <i>Curso Methodico de Geographia</i> (última edição) de Joaquim Maria de Lacerda - ou - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu ou - <i>Curso de Geographia</i> .de Moreira Pinto; - <i>Atlas do Brazil</i> por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho. - <i>Atlas</i> de Schrader, Azevedo May ou Delamarche.
1895	Segundo Ano	- <i>Curso Methodico de Geographia</i> (última edição) de Joaquim Maria de Lacerda ou - <i>Elementos de Geographia Moderna</i> de Pedro de Abreu ou

-*Curso de Geographia*.de Moreira Pinto:
 -*Atlas do Brazil* por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho.
 -*Atlas* de Schrader, Azevedo May ou Delamarche.

1895	Terceiro Ano	- <i>Chorographia do Brazil</i> de H. Martins: - <i>Geographia Physica do Brazil</i> de Wappaus: - <i>Curso de Geographia</i> .de Moreira Pinto. - <i>Atlas do Brazil</i> por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho. - <i>Carta Physica do Brazil</i> por Homem de Mello. - <i>Elements de Cosmographie</i> de F.I.C. [Frere Ignace Chaput].
1898	Primeiro Ano	- <i>Geographia Elementar</i> de Tancredo do Amaral: ou - <i>Curso Methodico de Geographia</i> (última edição) de Joaquim Maria de Lacerda– ou - <i>Lições de Geographia Geral</i> de Sallaberry ou - <i>Curso de Geographia</i> .de Moreira Pinto. - <i>Atlas do Brazil</i> , por Homem de Mello. - <i>Atlas</i> de Delamarche ou Schrader.
1898	Segundo Ano	- <i>Geographia Elementar</i> de Tancredo do Amaral: ou - <i>Curso Methodico de Geographia</i> (última edição) de Joaquim Maria de Lacerda– ou - <i>Lições de Geographia Geral</i> de Sallaberry ou - <i>Curso de Geographia</i> .de Moreira Pinto. - <i>Atlas do Brazil</i> , por Homem de Mello. - <i>Atlas</i> de Delamarche ou Schrader.
1898	Quarto Ano	- <i>Cosmographia</i> de F.I.C. [Frere Ignace Chaput] ou - <i>Elementos de Cosmographia</i> de Henrique Martins (Disciplina Geographia Noções de Cosmographia)
1898	Quinto Ano	- <i>Cosmographia</i> de F.I.C. [Frere Ignace Chaput] ou - <i>Elementos de Cosmographia</i> de Henrique Martins (Disciplina Geographia Noções de Cosmographia)
1898	Sexto Ano	- <i>Cosmographia</i> de F.I.C. [Frere Ignace Chaput] ou - <i>Elementos de Cosmographia</i> de Henrique Martins (Disciplina Geographia Noções de Cosmographia)
1898	Sétimo Ano	- <i>Cosmographia</i> de F.I.C. [Frere Ignace Chaput] ou - <i>Elementos de Cosmographia</i> de Henrique Martins (Disciplina Geographia Noções de Cosmographia)
1912	Primeiro Ano	· Sem indicação de livros
1912	Segundo Ano	· Sem indicação de livros
1912	Terceiro Ano	· Sem indicação de livros
1915	Primeiro Ano	· Coelho Lisboa e L.C. Paranhos de Macedo. (Sem título das obras)
1915	Segundo Ano	· Coelho Lisboa e L.C. Paranhos de Macedo. (Sem título das obras)

1915	Terceiro Ano	· Coelho Lisboa e L.C. Paranhos de Macedo. (Sem título das obras)
1925	Primeiro Ano	- <i>Geographia</i> de Carlos Novaes Secundaria. Dados Recentes. - <i>Europa, América, Ásia e África de hoje</i> de Othelo Reis. - <i>Europa Actual</i> de Mário da Veiga Cabral - <i>Novo Atlas de Geographia</i> de J. Monteiro e F. de Oliveira - <i>Atlas de Geographie Moderne e Mappas mudos do Brasil, Planisfério, América do Sul e do Norte, Ásia, África e Europa</i> de Visitin:
1925	Segundo Ano	- <i>Geographia do Brasil</i> de Delgado de Carvalho: - <i>Chorographia do Brasil</i> de Scrosoppi: - <i>Chorographia do Brasil</i> de Mário da Veiga Cabral - <i>Novo Atlas de Geographia</i> de J. Monteiro e F. de Oliveira - <i>Atlas do Brasil n°2. Collecção de Mappas Mudos Escolares</i> de Homem de Mello: (Disciplina Chorographia do Brasil)
1929	Primeiro Ano	- <i>Geographia</i> de Carlos Novaes Secundaria. Dados Recentes. - <i>Europa, América, Ásia e África de hoje</i> de Othelo Reis. - <i>Europa Actual</i> de Mário da Veiga Cabral - <i>Novo Atlas de Geographia</i> de J. Monteiro e F. de Oliveira · - <i>Atlas de Geographie Moderne e Mappas mudos do Brasil, Planisfério, América do Sul e do Norte, Ásia, África e Europa</i> de Visitin:
1929	Segundo Ano	- <i>Geographia do Brasil</i> de Delgado de Carvalho: - <i>Chorographia do Brasil</i> de Scrosoppi: - <i>Chorographia do Brasil</i> de Mário da Veiga Cabral - <i>Novo Atlas de Geographia</i> de J. Monteiro e F. de Oliveira · - <i>Atlas do Brasil n°2. Collecção de Mappas Mudos Escolares</i> de Homem de Mello: (Disciplina Chorographia do Brasil)

Fonte: Elaborado por Silva (2015), com base nos programas contidos em VECHIA, LORENZ, 1998

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, os Programas de Ensino do Colégio Pedro II deixaram de ocupar o papel de padrão curricular para a educação nacional. A partir de 1931, tal padronização do ensino secundário passou a ocorrer por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Este conjunto de leis é popularmente chamado de Reforma Francisco Campos (1931). Esta reforma não indicava os livros didáticos que deveriam ser adotados e/ou utilizados nas escolas. Porém, continha normas que deveriam ser seguidas e acatadas pelas editoras que desejassem publicar obras didáticas que fossem aprovadas e adotadas pelas escolas. Somente em 1938 é promulgada primeira lei que regulamentou a produção, a importação e a utilização dos livros didáticos no Brasil — o decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro (SILVA (b), 2006).

Podemos considerar que tais medidas — voltadas ao controle da produção de livros didáticos —, se tornaram necessárias a partir de 1930, pois neste período ocorre um crescimento no

número de livros didáticos produzidos no Brasil. Caimi (1999) considera que este fato decorreu-se

[e]specialmente a dois fatores: o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise de 1929, e o desenvolvimento de uma política educacional consistente, através de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública (CAIMI, 1999, p. 34-35).

Em sua tese, *A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)*, Silva ((b)2012) apresenta um extenso e meticuloso levantamento dos livros didáticos publicados no Brasil ao longo de mais de 100 anos.

Ao entrecruzarmos as informações presentes na tese de SILVA (2012) e outras fontes documentais por nós levantadas junto ao Colégio Pedro II — dentre as quais, seus Programas de Ensino e documentos presentes nos acervos do NUDOM —, localizamos 50 livros didáticos voltados para o ensino secundário, publicados no Brasil durante o período em análise nesta pesquisa.

Abaixo, indicamos a relação destes livros, aqueles que estão sombreados foram os localizados, disponibilizados para empréstimo e/ou consulta ou adquiridos com recursos próprios, totalizando dezesseis livros analisados.

Tabela 3 - Bibliografia Didática organizada por ano e arquivo

Nº	Arquivo	Bibliografia Didática
1.	Não localizado	ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia para uso oficial do imperial Collegio Pedro II. Adoptado pelo conselho oficial da instrução publica para uso do oficial do Collegio Pedro II. 7 Ed Rio de Janeiro: Typographia do Apóstolo, 1882, 260 p
2.	Não localizado	THIRÈ, Arthur. Geographia elementar. Compediada para uso das escolas primarias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1901. 164p.
3.	NUDOM	ALI, Manuel Said. Compendio de Geographia elementar. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & C. Editores, 1905. 161p.
4.	Não localizado	SCROSOPPI, Horacio. Curso elementar de Geographia Geral. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1905. 390 p.
5.	Não localizado	PINTO, Alfredo Moreira. Geographia Geral. 6 ed. Correcta, augmentada principalmente na parte econômica. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Francisco Alves, 1906. 316p.

- | | | |
|-----|-----------------|---|
| 6. | Não localizado | BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de Geographia geral. De acordo com o programma do Gymmasio Nacional e da Escola Normal. Rio de Janeiro: Livraria da Viúva Azevedo e Cia., 1907. 180p. |
| 7. | Não localizado | NOVAES, Carlos. Geographia secundária: Organizada segundo o programa dos gymmasios. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1908. 643p. |
| 8. | Não localizado | PARANÁ, Sebastião. Estados da República: para estudo nos Gymnasios e nas Escolas Normaes. Curitiba: Buzetti Mori & Filhos, 1911. 487p. |
| 9. | Arquivo Pessoal | LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, política e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1912. 556 p. |
| 10. | NUDOM | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Tomo I De acordo com o programa do Colégio Pedro II, de 1923 Rio de Janeiro: Empresa Gráfico-Editora, 1923. |
| 11. | Arquivo Pessoal | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Volume II. Livro Adoptado no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. P 239-516p. |
| 12. | Não localizado | F.T.D. Geographia – Atlas: curso superior. Programma do primeiro anno do Gymnasio nacional. São Paulo: F.T.D., 1913. 118p. |
| 13. | Não localizado | SCROSOPPI, Horacio. Curso superior de Geographia geral. 5 ed. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves & Cia.; Aillaud Alves & Cia., 1915. 555p. |
| 14. | Não localizado | SCROSOPPI, Horacio. Geographia Geral 5 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1915. 553p. |
| 15. | Não localizado | OLIVEIRA, J. Monteiro F. de. Geographia Geral. Rio de Janeiro: [s.n.], 1921. 446p. |
| 16. | Não localizado | FREIRE [da Silva], Olavo. Geographia Geral. Compendio destinado às escolas normaes, lyceus, gymnasios, atheneus e colégios militares. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1921. 503p. |
| 17. | Não localizado | F.T.D. Geographia. Livro I, texto só, sem mapas, programma do 1º anno do Colégio Dom Pedro II. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo e Cia., 1922[?] |
| 18. | Não localizado | XAVIER, Lindolpho. Geographia commercial. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1922. 555p. |
| 19. | Arquivo Pessoal | CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia elementar. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1923. 328p. |
| 20. | Não localizado | FREITAS, Gaspar de. Lições de Geographia: Para o curso secundário. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. 436p. |

21.	Não localizado	NOVAES, Carlos. Curso de Geographia geral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926 [?]
22.	Arquivo Pessoal	CABRAL, Mario da Veiga. Curso de Geographia Geral. 10 ed. Rio de Janeiro: J. R dos Santos, 1933. 756 p.
23.	Arquivo Pessoal	GABAGLIA, Raja. Práticas de Geographia. Para uso do Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 216 p.
24.	Arquivo Pessoal	CABRAL, Mário da Veiga. Primeiro anno de Geographia. De acordo como o Programa de Ensino secundário. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria de Jacintho, 1932. 406p.
25.	NUDOM	GABAGLIA, F. A. Raja. Leituras geográficas. Para o ensino secundário. Rio de Janeiro: Fernando Briguiet & Cia., 1933
26.	Não localizado	CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana, politica e econômica. São Paulo: Editora Nacional, 1933. 260p.
27.	Arquivo Pessoal	CABRAL, Mário da Veiga. Terceiro anno de Geographia. De accordo com o actual Programa de Ensino secundário. 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 336p.
28.	Não localizado	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia: 3ª série: de acordo com o programa do Colégio Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1934. 280 p.
29.	Não localizado	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia: 4ª série: de acordo com o programa do Colégio Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1934. 409 p.
30.	Não localizado	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia geral para a primeira serie ginásial. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934
31.	Não localizado	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia humana. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934
32.	Não localizado	ELIS JUNIOR, Alfredo. Geographia: 5ª série: de acordo com o programa do Colégio Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1935. 336 p.
33.	NUDOM	CABRAL, Mário da Veiga. Quinto anno de Geographia. De accordo com actual programma de ensino secundário. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1925. 416 p.
34.	Não localizado	MILANO, Miguel. Pátria e amor, para infância e adolescência. Oficialmente adoptado nos Estados de São Paulo, Amazonas, Paraná e Espirito Santo. São Paulo: Livraria Teixeira, 1935.
35.	Não localizado	ALVES, A. Breves Noções de Geographia. Segundo a matéria exigida no curso propedêutico dos estabelecimentos oficializados. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1935. 287 p.
36.	CEDOC ¹⁸ – Não disponível	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1935

¹⁸ Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UFMG.

por se
encontrar em
reparo

37.	NUDOM	GABAGLIA, Fernando A. Raja; GABAGLIA, João Capistrano Raja. Curso de Geographia: 2ª Série ginásial. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 3 ed. Rio de Janeiro. F. Briguiet & Cia, 1937. 162p.
38.	Arquivo PESSOAL	GABAGLIA, Fernando A. Raja; GABAGLIA, João Capistrano Raja. Curso de Geographia: 1ª Série ginásial. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 5 ed. Rio de Janeiro. F. Briguiet & Cia, 1937. 162p.
39.	Arquivo PESSOAL	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia.: Para a quarta série secundária. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 11 ed. 1941. 341 p.
40.	Arquivo PESSOAL	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia.: Para a quinta série secundária. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1937. 477p.
41.	Não Localizado	PEREIRA, José Veríssimo da Costa; VARZEA, Affonso; ACQUARONE, Francisco. Geographia humana. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937[?]. 608p.
42.	Não localizado	MILANO, Miguel. Seriação geographica. Para os gymnasios, cursos seriados, escolas normaes e preparatórias. 3ª séries. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. 142p.
43.	Não localizado	CUNHA, M. P. Geographia ao alcance de todos: subsídios indispensáveis nos concursos oficiais. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 95p.
44.	Não localizado	BARRETO, Adolpho Alves. Pequena Geographia para a infância pobre. [S.I.]: Mundo Novo, 1939. 56p.
45.	Não localizado	GICOVATE, Moisés. Geographia: Para o curso secundário. 1ª série. São Paulo: Melhoramentos, 1939. 266p.
46.	Arquivo PESSOAL	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: Para a primeira série secundaria, de acordo com o programa oficial. 8 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 298p.
47.	Não localizado	REIS, Othelo de Souza. Geographia do Brasil. 3ª Série. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves. 1944. 233 p.
48.	Não localizado	CABRAL, Mario da Veiga. Geografia do Brasil, 3ª série, Rigorosamente de acordo com o atual – Programa de Ensino secundário – “publicado no Diário Oficial” de 16-7-942.1 ed. Rio de Janeiro. Editora A Noite. 1945.
49.	Arquivo PESSOAL	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia Geral. Tômoo Segundo: Geografia Geral dos Continentes – Para a 2ª série Ginásial, De acordo com o programa oficial. 13 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945. 490 p.
50.	Arquivo PESSOAL	CABRAL, Mario da Veiga. Geografia Secunária, 2ª série, Rigorosamente de acordo com o atual – Programa de Ensino secundário. Editora Livraria Jacintho, 1945, 2 ed. Rio de Janeiro.

Fonte: Elaborado por Silva (2015) com base na Bibliografia didática brasileira de Geografia (1814-1939) de Silva (2012) e acervos do NUDOM- Pedro II.

Salientamos que, apesar de sua importância, o livro didático é anacrônico, ou seja, seu conteúdo se torna ultrapassado, dados os progressos da ciência a que se refere. (LOPES, 2009). Por isso, apesar de remeter

[a] um debate significativo sobre a educação brasileira, no que diz respeito às políticas do Estado, às ideologias, aos métodos, aos currículos. [...]. Estudá-lo, nem sempre é uma tarefa fácil ou agradável, pois se percebe que, pelo seu teor polêmico, pela associação que se faz a algo que envelhece ou desatualiza-se rapidamente, ou ainda pela marca comercial que carrega, nem sempre o livro didático é visto com bons olhos pela academia (SILVA (b), 2006, p.34).

Para Choppin (2002) os livros didáticos são materiais que podem “desaparecer”, pois devido a sua “banalização” e “abundância”, são normalmente desconsiderados para trabalhos de catalogação e/ou arquivados em bibliotecas ou acervos (CHOPPIN, 2002, p. 08). O autor ainda salienta que

O pouco interesse demonstrado, até estes últimos vinte anos, pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido à grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada (CHOPPIN, 2002, p 08).

Logo, devido a essa característica, o livro didático foi pouco considerado enquanto fonte documental de pesquisas durante várias décadas, como bem demarca Choppin (2002), o que se deve em parte à dificuldade de acesso a estes materiais, que muitas vezes não possuem acervos específicos. Desta maneira, um dos principais problemas relacionados às pesquisas que possuem o livro didático como objeto está no acesso às obras, pois além de serem raras e de difícil acesso, quando encontradas, muitas vezes, apresentam péssimo estado de conservação, impossibilitando até mesmo seu manuseio. Entretanto, apesar da obsolescência de seu conteúdo científico, o livro didático se mantém como fonte inestimável de informações úteis à análise crítica de diversos temas, conforme seguiremos indicando.

3 PREPARAR OU EDUCAR? QUAL A FUNÇÃO DO ENSINO PARA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES?

Para ganhar a vida, para ser bom cidadão, o homem precisa ser instruído. Nenhuma profissão, por mais modesta que seja, pode dispensar a instrução. Quanto maior e mais aperfeiçoada for a instrução, mais facilmente se logrará alcançar o que se deseja, melhor se poderá servir à Pátria. O homem só é verdadeiramente livre quando é instruído, porque, do contrário, estará sempre na dependência de outrem. (ARAÚJO CASTRO, 1928, p. 44-45).

Neste capítulo apresentaremos o panorama educacional do período compreendido entre os anos de 1889 e 1945. Para atingirmos este objetivo, apresentaremos as principais mudanças ocorridas a partir de cada uma das diversas reformas educacionais ocorridas naquela conjuntura. Salientamos que nos deteremos aos aspectos gerais de cada reforma ocorrida no período analisado. As especificidades das alterações no ensino de Geografia serão analisadas posteriormente.

Como já afirmamos anteriormente, as novas relações de produção decorrentes da transição da mão de obra escrava para o trabalho livre a partir da segunda metade do século XIX exigiram a (re) elaboração da concepção de trabalho na sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação assume um papel fundamental, na medida em que a economia e a organização do sistema de ensino se encontram emaranhadas: o sistema econômico pode gerar uma demanda de recursos, dentre os quais se destacam os chamados “recursos humanos”, que provavelmente devem ter sido produzidos e/ou preparados por meio de uma relação direta com a escola. E a escola, por sua vez, depende de financiamentos, leis e projetos elaborados no âmbito do político e econômico.

Dessa maneira, o sistema educacional muitas vezes encontra-se atrelado a projetos e necessidades econômicas e políticas mais amplas em um determinado contexto, sendo considerada como reflexo/condição destas para o desenvolvimento econômico e social de um determinado período. Segundo Romanelli (1986):

[a] educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso (ROMANELLI, 1986, p.23).

Ao analisarmos o período abordado, verificamos que os debates sobre a educação — seja ela nos níveis de ensino primário e/ou secundário — ganharam fundamental importância. Por meio

destes níveis de ensino, assim como dos materiais didáticos a eles destinados, os conhecimentos comuns e imprescindíveis para a formação e consolidação de um sentimento de unidade e pertencimento, de nacionalidade e do trabalho como meio de ascensão e dever social começaram a ser formalmente difundidos na sociedade brasileira.

Ao longo da história nacional, o ensino escolar cumpriu os mais diversos papéis. Durante o período colonial, serviu como “instrumento de reforço das desigualdades” devido a seu caráter elitista, pouco coeso com as demandas sociais nacionais, sendo “insuficiente e precário”, não disponibilizando uma preparação eficaz para o trabalho (ROMANELLI, 1986, p.24). Ademais, a sociedade escravocrata deste período “estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas” (ROMANELLI, 1986, p.24). Esse tipo de educação acadêmica aristocrática, símbolo de classe, é entendida por Otaiza Romanelli

[c]omo fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Desta forma, o ensino escolar era mantido como um privilégio que a minoria podia acessar; enquanto o trabalho — manual e técnico, sobretudo — era algo a ser exercido por aqueles que não possuíam nenhum “*status*”: as camadas sociais mais pobres e os escravos. Trabalho, portanto, não era uma questão a ser discutida nas escolas ou na formação dos filhos das classes dominantes¹⁹, uma vez que a eles não cabia tal função. Assim, a predominância de um ensino enciclopédico, baseado na matriz europeia, notadamente francesa, mnemônico e pouco articulado à realidade local é fruto desse contexto.

Diante de um quadro social, onde muitos não se reconheciam e não eram reconhecidos como cidadãos, a educação surge como pauta de discussão. A preocupação com o ensino voltado para as camadas sociais mais pobres, como meio de habilitação dos homens para a função de cidadania remonta, no Brasil, pelo menos às discussões da Constituinte de 1823 (BOTO, 1999), e perpassa todo o período imperial. Entretanto, podemos afirmar que essa preocupação em poucos momentos conseguiu ir além de discursos, projetos e pareceres.

¹⁹ A opção pela utilização do termo “classe” em detrimento a outros termos que remetem a mesma ideia é porque ele engloba tanto as oligarquias do final do Império e começo da República assim como os coronéis destes períodos, quanto a crescente burguesia industrial que vai tomando forma no Brasil, sobretudo, a partir das décadas de 1910 a 1940.

O século XIX avançava — com mudanças expressivas nas relações econômicas, políticas e sociais em âmbito nacional e internacional —, e as notícias que chegavam ao Brasil a respeito das mudanças na Europa, em especial acerca da criação de inovadores sistemas nacionais de ensino, serviam como inspiração aos debates das elites brasileiras em torno de questões relacionadas à educação.

No Brasil, essas discussões envolviam, ainda, o questionamento das ordens imperial e escravocrata e o aumento da população dos centros urbanos, sobretudo na capital, Rio de Janeiro, devido à migração daqueles que buscavam melhores condições de trabalho nas primeiras indústrias ou mesmo nos serviços ligados ao Estado. Além disso, a chegada de grupos cada vez maiores de imigrantes europeus, a diminuição da ociosidade e da criminalidade nos centros urbanos e o aumento da mão de obra qualificada — para a indústria nascente e para os serviços — passaram a figurar entre as metas do Estado. Para atingi-las, bem como para fundar/estimular/construir o sentimento de pertencimento ao Brasil, a escola tornou-se peça central, e, por isso, precisava se adaptar à nova realidade.

O decreto-lei de 1879 sobre a reforma do ensino, de autoria do ministro Leôncio de Carvalho, já sancionava a obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre sete e catorze anos, de ambos os sexos. Tal obrigatoriedade se justificava como necessidade para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora nacional, até então incipiente. O decreto também se direcionava aqueles que até então não tinham acesso à escola e por isso, também apontava medidas que garantissem condições materiais mínimas a estes alunos, como podemos verificar abaixo:

§ 3 Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de prepara-los para irem à escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte (BRASIL, 1879).

Dessa forma, a ideia, na Europa, de valer-se da escola para “moralizar” o povo, construir uma identidade nacional comum e prepará-lo para o trabalho começava a ter repercussão no Brasil, especialmente a partir do fim do escravismo. Nas palavras do ministro Leôncio de Carvalho, “moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho”, a instrução “desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado” (PATTO, 2007, p. 243).

A década de 1870 foi um período intenso em diferentes partes do mundo, com a reorganização e unificação de Estados-Nação. No Brasil, como aponta Lia Osorio Machado, em seu artigo "Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem", o período compreendido entre 1870 e 1930, pode ser visto como um momento de "redefinição da identidade nacional" e do principal polo de trocas econômicas e culturais do país (MACHADO, 2000, p.311).

No decorrer dos sessenta anos que separam a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) da revolução de 1930, momento que os historiadores costumam apontar como sendo marco da ascensão de um "projeto de modernização" no Brasil, completou-se a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, as diferenças econômicas e sociais entre as regiões brasileiras se aguçaram, a monarquia foi sucedida pela república e o principal mercado para os produtos brasileiros se deslocou da Europa para os Estados Unidos. (MACHADO, 2000, p.311).

Ainda na década de 1870, outro fato se sobressai no que tange os destinos educacionais e da nação de modo geral — foram lançadas as bases oficiais do Partido Republicano, cuja ascensão (1870) referenda a concepção de que a instrução popular seria estratégia imprescindível à marcha do progresso. Nesse sentido, o Partido defendia

[u]m projeto civilizador que prevê a eliminação da criminalidade, a ampla difusão da instrução, o crescimento econômico apoiado no trabalho livre, em técnicas modernas e implementos agrícolas mecanizados e na implantação da indústria (...). Para os positivistas, a república teria uma ação regeneradora para um país ainda atado aos seus laços com o passado colonial e o presente escravista; ela o conduziria com mão firme para o estado mais avançado da vida em sociedade (BRESCIANI, 1993, p. 124).

Este projeto republicano embasava-se em uma "rivalidade" essencial entre os "representantes do povo" e o governo imperial, que tornava a Monarquia gradualmente instável e sujeita a perturbações. Esse mesmo povo, que, até então, pouco espaço ocupava nos debates políticos, deveria ser, portanto, educado para a vida democrática, processo que se efetivaria na escola. Nela "eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade" para a República, que seria regida por preceitos da civilidade necessários à vida política (BRESCIANI, 1993, p.124).

Os republicanos idealizavam-se como "agentes portadores das luzes da razão" que guiariam o povo ao patamar de países mais avançados (BOTO, 1999, p. 257) Estes identificaram o catolicismo, a escravidão, os privilégios e o Romantismo como questões ligadas ao passado, que deveriam ser superadas – ideias essas, aliás, que serviam também como pilares ideológicos da Monarquia. Entretanto, como aponta Carvalho (1990), os republicanos não foram capazes de criar um "imaginário popular republicano", pois "o esforço despendido não foi suficiente para quebrar a barreira criada pela ausência de envolvimento popular na implantação do novo regime" (CARVALHO, 1990, p. 141).

Outro ponto importante do projeto republicano é que neste surge, com grande valor, a figura do imigrante europeu, em detrimento da incorporação do negro, anteriormente escravo, como mão de obra livre. Aponta Bresciani:

É neste contexto que surge a importância estratégica da opção pelo imigrante europeu, concebido não só como instrumento de produção mas e de nobilitação do trabalho degradado por três séculos de escravidão, mas valorizado também enquanto virtualidade pedagógica numa situação onde impera o desconhecimento das implicações decorrentes do contrato de trabalho e do contrato social para a grande maioria da população brasileira. O imigrante europeu cumpre nos projetos republicanos a função de referência para a imagem idealizada do homem e trabalhador formado, preenchendo assim a dupla imagem do homem enquanto trabalhador e cidadão (BRESCIANI, 1993, p. 125).

Dentro desse projeto civilizador que busca “moldar” o trabalhador brasileiro, a escola emerge como meio para se formar o cidadão no sentido mais amplo da palavra: ao mesmo tempo em que o formava, buscava reproduzir o discurso do grupo do qual ele fazia parte, qual seja, a “boa sociedade”.

As reformas propostas durante esse período, principalmente as educacionais, traduziam o seguinte dilema para as classes dominantes de então: como modernizar o ensino, mas, simultaneamente, garantir a manutenção do poder político, econômico, social, trabalhista e ideológico? Ou seja, as classes dominantes do período desejavam modernizar a educação, porém, ao mesmo tempo, precisavam garantir mecanismos que não ameaçassem efetivamente seu poder nas esferas públicas, econômicas e políticas. Desse modo, pretendiam a modernização das escolas — mas não a emancipação do “povo” — de modo a não ameaçar seus privilégios e seu “lugar social”.

Entre 1882 e 1883, tal discussão toma fôlego quando Rui Barbosa, então deputado federal atuando na função de relator da Comissão de Instrução da Câmara, elaborou uma série de pareceres²⁰ a respeito da situação da educação nacional e apontou a necessidade de algumas

²⁰ “Em 19 de abril de 1879, foi baixado por Leôncio de Carvalho o Decreto nº 7247, com o fim de normalizar o ensino primário e secundário no Município da Corte, os exames de preparatórios, além de reformar o ensino superior em todo o país. O ministro dos Negócios do Império optou por baixar um Decreto em detrimento da tramitação usual, que exigia o encaminhamento de projeto ao legislativo para as necessárias discussões e deliberações. Leôncio de Carvalho tinha pressa e quis evitar as prolongadas discussões e o surgimento de impasses. Em consequência do procedimento legal adotado, só pôde entrar em vigor, imediatamente, as deliberações que não provocassem aumento de despesas ou que dependessem da autorização do poder legislativo. Desta forma, apenas os itens referentes ao ensino superior entraram em vigor através do Aviso de 21 de maio de 1879, enquanto que os demais tópicos presentes na matéria foram encaminhados para a apreciação da Comissão de Instrução da Câmara para os necessários estudos. Como estava determinado pela lei, o Decreto foi levado à apreciação do Legislativo, e, em consequência, encaminhado à Comissão de Instrução

mudanças. Imbuído dos preceitos positivistas voltados para o projeto republicano que estava em andamento, evidenciou as premissas educacionais durante o Império. Para Rocha (2009), “tais pareceres se constituíram, indubitavelmente, em importantes documentos para qualquer análise acerca da história da educação brasileira e, sobretudo, para a história do nosso currículo escolar” (ROCHA, 2009, p.80).

Neste contexto, Barbosa revelou o “racismo científico” que embasava as teorias raciais oitocentistas. Como aponta Schwarcz (1993), esta corrente arrebatou os “homens de ciência” desde o Segundo Império, que, com pretensão de neutralidade científica, passaram disseminar ideias de inferioridade do povo brasileiro, negro e mestiço. Tal ideologia adquiriu alcance ainda maior na Primeira República, corroborando assim “uma estrutura social hierárquica e injusta e uma política educacional coerente com essa crença” (PATTO, 2007, p.243).

Nos pareceres de Rui Barbosa, o ideário político de fundo traz a marca da ambiguidade: enquanto algumas passagens põem em destaque princípios liberais, outras seguem de perto a filosofia positivista (PATTO, 2007, p.244). Entre essas posições, Barbosa não esconde a predileção pela segunda, como podemos averiguar no trecho abaixo:

O positivismo, longe de ser uma seita estéril, ou um catecismo de fórmulas abstratas, poderia bem alimentar as privações aos foros de uma vasta filosofia da realidade, útil aos homens de governo como aos homens de ciência (BARBOSA, 1947, X (IV), p.95).

Quando predominam os princípios liberais, Barbosa defende a legitimidade do ensino de todas as teorias políticas, de todos os sistemas de organização social. Posiciona-se contrariamente ao princípio de que “as crianças pertencem à república, antes de pertencerem aos pais”, rejeita “esse detestável erro, que promove o Estado ao papel de Mentor do espírito humano e pai dos pais de famílias” e ao mesmo tempo lhe confere o *status*, inaceitável para o autor, de “pontífice ultra-divino” (BARBOSA, 1947, *apud* PATTO, 2007, p. 249). Patto (2007) assinala, ainda, que, ao apresentar os princípios positivistas, Barbosa defende a presença forte do Estado na educação escolar e o princípio de que o progresso não se faz por iniciativa da sociedade inteira,

Pública da Câmara dos Deputados, para que lá fosse elaborado um parecer que servisse de subsídio para as discussões que seriam realizadas naquela casa. O parecer elaborado pelos membros da Comissão, cujo relator era o Deputado Ruy Barbosa, se fez acompanhar de um Projeto Substitutivo ao Decreto por eles analisados. Com a cooperação dos também Deputados Thomaz de Bonfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna, Ruy Barbosa apresentou dois pareceres: o Parecer sobre o ensino secundário e superior em 13 de abril de 1882, e o parecer do ensino primário em 12 de setembro de 1882.” (ROCHA, 2009, p. 79).

mas deve ser organizado por uma só mão — “a dos dirigentes do Estado positivo” (BARBOSA, 1947, *apud* PATTO, 2007, p.250).

Quanto ao ensino secundário, critica a prevalência das humanidades e o baixo “cientificismo”:

Mas esse viciamento dos processos praticados no ensino secundário resulta inevitavelmente da ausência do espírito científico, que só se poderá incutir, restituindo a ciência o seu lugar preponderante na educação das gerações humanas. Todo futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental (BARBOSA, IX (I), 1947, p.36).

Barbosa também insiste, em seus pareceres, para que a Comissão de Ensino da Câmara viabilize a criação de um Ministério de Instrução Pública. Com isso, não pretendia

[g]arantir a educação escolar como um direito do cidadão e um dever do Estado, mas como um direito do Estado de impedir a ignorância e suas nefastas consequências sociais e um dever dos pais de garantir a presença dos filhos nos bancos escolares (PATTO, 2007, p.250).

De acordo com Patto (2007), Rui Barbosa aponta, em seus pareceres, que cabe à escola fornecer: “a educação geral do povo [...] é, na mais liberal acepção da palavra, o primeiro elemento de *ordem*, a mais decisiva condição de *superioridade militar* e a maior de todas as *forças produtivas*” (BARBOSA, 1947, X (I) p.139-40, *apud* PATTO, 2007, p. 250 – grifos da autora). Desta maneira, podemos apontar que o projeto objetivava a promoção da segurança e do poder nacional por meio da educação escolar, tendo como base os modelos alemão e francês (PATTO, 2007).

Além disso, a educação pública seria requisito para o progresso econômico e o desenvolvimento nacional. Na formação do trabalhador, o ensino assume papel de “agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho” (BARBOSA, 1947p, X (I), p.179). Ainda sobre este papel do ensino, aponta:

Não é que atribuamos a instrução elementar a propriedade mágica eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas além, tende mais a inspirar o sentimento de ordem, amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e a aplicação, que o revertem de meios para a luta da existência e o endurecem contra as dificuldades e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna (BARBOSA, 1947, X (I), p.195).

Para além dessas concepções, estavam presentes também nos referidos pareceres de Barbosa, discursos que remetiam à valorização do trabalho em detrimento a escravidão:

Há na vossa grandeza **um condão para atrair os que se não rendem as outras: é o que é a grandeza do trabalho. O trabalho não é castigo: é a santificação das criaturas. Tudo o que nasce do trabalho, é bom. Tudo o que se amontoa pelo trabalho, é justo. Tudo que se assenta no trabalho, é útil.** Por isso, a riqueza, por isso, o capital, que emanam do trabalho, são como êle, providenciais; como êle necessários, benfazejos como êle. Mas, já que do capital e da riqueza é manancial o trabalho, ao trabalho cabe a primazia incontestável sobre a riqueza e o capital. (BARBOSA, 1947, X (I), p.71-72 - grifos nossos).

Barbosa constrói assim um discurso de valorização do trabalho, objetivando reconfigurá-lo, inclusive ligando ao trabalho a possibilidade de ascensão social e acúmulo de riqueza. Sobre a escravidão afirma que “nessa rude escola, foi com essa experiência dolorosa, que também aprendemos a estimá-lo e amá-lo” (BARBOSA, 1947, XLVI (I), p.72-73). Ou seja, apesar dos aspectos negativos relacionados à escravidão, nela foi a primeira “experiência” de trabalho no Brasil. Complementa, ainda, que:

Quando o coração me começou a vibrar dos sentimentos, que me têm enchido a vida, **o trabalho arfava acorrentado à rocha da escravidão, onde lhe dilacerava as estranhas os abutres da cobiça humana.** No dia que um raio de Deus fundiu aquelas cadeias, bem sentimos, nós outros, os que havíamos buscado que havíamos colaborado na obra da Providência, adiantando-lhe a data, que de sôbre o granito, onde se acabava de partir os grilhões da raça cativa, se erguia um poder novo, um poder ainda inconsciente, do **trabalho regenerado.** [...]. Estava **liberto o primitivo operariado brasileiro, àquele a quem se devia a criação da nossa primeira riqueza nacional.** Terminava o martírio, em que os obreiros dessa construção haviam deixado, não só o suor do seu rosto e os dias da sua vida, mas todos os direitos da sua humanidade, contados e pagos em opróbios, torturas e agonias (BARBOSA, 1947, XLVI (I), p.73-74 – grifos nossos).

Nesse discurso datado de 1919, Barbosa argumenta que a escravidão seria uma “rocha” — algo pesado e difícil — a impedir o avanço, o progresso. Outro ponto importante, a escravidão foi “divinamente” exterminada, dando lugar ao regenerado trabalhador livre e assalariado. Porém, Barbosa assevera, ainda, que “dar liberdade ao negro, desinteressando-se, como se desinteressaram absolutamente na sorte, **não vinha a ser mais do que alforriar os senhores**” o que seria “uma ironia atroz (BARBOSA, 1947, XLVI (I), p.75 - grifos nossos). Para o autor, a libertação dos escravos da maneira como ocorreu, somente ajudou a desorganizar o operariado brasileiro, pois para os libertos “nenhuma providência administrativa, econômica, ou moral se estudou, se tentou, para salvar do total perdimento êsses valores humanos” (BARBOSA, 1947, XLVI (I), p.75). E prossegue:

O escravo emancipado, sua família, sua descendência, putrescentes no desamparo em que se achavam atascados. **E eis aqui como a política republicana liquidou nosso antigo operariado,** a plebe do trabalho brasileiro durante os séculos da nossa elaboração colônia, os quase setenta anos do nosso desenvolvimento sob a monarquia. (BARBOSA, 1947, XLVI (I), p.75).

Barbosa considerava que a solução para os problemas relacionados à economia, à criminalidade e ao desenvolvimento social estava na educação escolar, cuja instituição tinha por finalidade, acima de tudo, garantir a ordem social. Para ele, o ensino teria essa função, “disciplinando a plebe e a **capacitando-a para o trabalho**” (BARBOSA, 1947, X (I), p. 179 - grifos nossos).

Aos problemas sociais que a dissolução da ordem imperial desenhava na cena urbana ele contrapunha a educação, à qual caberia “temperar” os homens para as agruras da pobreza, por meio da crença na redenção através do trabalho (PATTO, 2007). Essa mesma leitura da função social da escola estará presente nos debates de educadores a respeito da educação, entre os intelectuais da Primeira República (1889-1930).

3.1 Os primeiros passos – Primeira República.

Devido às fragilidades de sua implantação, não são poucos a tratarem o regime republicano brasileiro como simples continuação do período monárquico (AZEVEDO, 1964; CHAGAS, 1978; ROMANELLI, 1986; CARVALHO, 1989; RODRIGUES, 1991; VALLE, 2002; BITTAR *et al*, 2012). Fernando de Azevedo (1964) considera que a República:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1964, p. 134).

O “Estado Republicano”, de acordo com Hélio Jaguaribe, “funcionava sob a influência do clientelismo, do nepotismo e do empreguismo, no que muito pouco se diferenciava do antigo Estado Imperial” (JAGUARIBE, 1961, p.33).

No que se refere aos princípios da ordem social e política, o liberalismo já havia sido implantado pelo regime imperial em quase toda sua extensão por meio de diversas reformas e leis. De acordo com José Murilo de Carvalho (1989), a Lei das Terras, de 1850, liberara a propriedade rural, na medida em que regulara seu registro e promovera sua venda como mecanismo de levantamento de recursos para a importação de mão de obra europeia. Em 1882, a Lei das Sociedades Anônimas liberara o capital, eliminando restrições à incorporação das empresas. O trabalho livre assalariado fora “liberado” pela abolição da escravidão, em 1888. Desde a promulgação da Constituição de 1824, a liberdade de manifestação de pensamento, de reunião, de profissão e de propriedade foi garantida — ao menos sob a forma da lei. Dessa maneira, no que tange os direitos civis, a Constituição de 1891 pouco acrescentou em relação à constituição anterior (CARVALHO, 1989, p. 43).

Desde a primeira década da República, os discursos de Rui Barbosa acerca da importância política da educação pública na formação da nação se difundem pelos mais diversos círculos sociais. Diversas entidades sociais, como a Liga de Defesa Nacional²¹ e a Liga Nacionalista de São Paulo²², defendem enfaticamente esse posicionamento (VALLE, 1996). Como salienta Marta de Carvalho (1989), a criação dessas ligas, juntamente com a Associação Brasileira de Educação²³ evidenciaram “o desejo ardente de regenerar a Nação através da educação” (CARVALHO, 1989, p. 43). Assim:

O primeiro dever, pois, de cada cidadão de cada pátria é instruir-se e instruir; o primeiro dever de todos os governos de todos os Estados é proporcionar, cada vez melhormente, o desenvolvimento da instrução do povo. (CARDOSO, 1926, p. 17-18 *apud* VALLE, 2002, p. 41).

Por meio da instrução, os membros dessas diversas Ligas e Associações acreditavam que os cidadãos apreenderiam “os valores patrióticos em nome dos quais o trabalho é valorizado, e em relação aos quais a cidadania é definida como desenvolvimento individual de habilidades morais, intelectuais e profissionais que convergirão para o progresso nacional” (VALLE, 2002, p. 41).

Ainda segundo Valle (2002), as exigências de instituição do capitalismo resultaram na identificação irrestrita da cidadania com a participação no trabalho.

Soou, afinal, para o Brasil a hora da construção econômica. Consolidado politicamente o país, o que se pode julgar realizado com a estabilidade da República, o problema é não já de construção da nacionalidade, no ponto de vista político, mas de consolidação nacional no ponto de vista econômico. **Existe o cidadão, é, porém,**

²¹ A Liga de Defesa Nacional foi uma entidade civil fundada no Rio de Janeiro, em 1916: tinha como objetivo “(...) manter a ideia de coesão nacional, defender o trabalho nacional, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto ao heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, arrivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras, promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país; propagar a educação popular e profissional, difundir nas escolas o amor à justiça e o culto ao patriotismo; combater o analfabetismo (NAGLE, 1990, p. 331). Pedro Lessa, Miguel Calmon e Olavo Bilac foram os criadores dessa organização e “na ata de fundação da Liga lavrada por Olavo Bilac, consta o nome dos fundadores dentre os quais destacamos Wenceslau Braz, Rui Barbosa, Coelho Neto, João Pandiá Calógeras e general Caetano de Farias” (JUNIOR, 2011, p.13)

²² A Liga Nacionalista de São Paulo foi outra entidade civil criada em 1917 a partir da Liga da Defesa Nacional, e que se propunha a “combater a abstenção eleitoral bem como todas as fraudes que corrompem e viciam o exercício do voto” (NAGLE, 1990, p. 263) e empreender “a educação física do cidadão, o escotismo, as linhas de tiro e o preparo militar” (BOTO, 1990, p. 229). Para Junior (2011), “de alguma forma todas essas agremiações acabaram contribuindo para a criação da Ação Integralista Brasileira, de Plínio Salgado, em 1932” (JUNIOR, 2011, p.13).

²³ A Associação Brasileira de Educação (ABE) é criada em 1924, tendo como membros fundadores Tobias Moscovo, Amoroso Costa, Mario Paulo de Brito, Ferdinando Labouriau, Barbosa de Oliveira, Dulcídio Pereira, Everardo Backeuser, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Fernando de Azevedo, entre outros. Ao longo de sua atuação promoveu diversas Conferências sobre educação no Brasil e em 1932, a ABE lançou o **Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova**, documento importante redigido por Fernando de Azevedo.

preciso que nele subsista também o trabalhador, o fator direto da vida nacional e o impulsionador da evolução da pátria (CARNEIRO LEÃO, 1918, p. 5 *apud* VALLE, 2002, p. 41 - grifos nossos).

Todavia, diante da fragilidade política que marcou o início da República, caracterizada pelos levantes internos e pelos conflitos externos²⁴, pouco o discurso educacional prosperou.

As tristes evidências de uma continuidade mais do que simbólica entre a Primeira República e o período monárquico fazem-se particularmente evidentes na área educacional, a tal ponto que, para muitos, o sentido das primeiras décadas do século dissolve-se inteiramente nos tempos que as precederam e naqueles que as sucederão (VALLE, 2002, p.30).

Nesse contexto, a descentralização política, econômica e educacional se fortalece, mantendo as estruturas tradicionais da Monarquia. Entretanto, não há uma real reestruturação do poder, que se manteve concentrado nas mãos das oligarquias rurais. Aos poucos, consolida-se, também, o predomínio econômico da região Sudeste em detrimento das demais regiões do Brasil ou mesmo, de regiões que possuíam ocupação colonial mais antiga:

A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais: instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais, que, ampliando-se, se encaminharam para a ‘política dos governadores’. Assim, os ‘homens mais importantes do lugar’, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federais (NAGLE, 1990, p. 4).

Em tal conjuntura, predominaram os ideais positivistas na Educação, sendo que os políticos desta corrente efetivaram as reformas educacionais em nível nacional. Entre eles, destacam-se Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, entre 1890 e 1891, idealizador da primeira reforma republicana do ensino primário e secundário, o Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1891. Os princípios orientadores dessa reforma foram: a liberdade e a laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária. De acordo com Silva (2012)

A Reforma de Benjamin Constant instituiu a seriação obrigatória, uma proposta que tenta combater a longa tradição dos preparatórios (aulas avulsas com exames comprobatórios), tantas vezes vizada pela legislação imperial e tantas vezes enfraquecida pela pressão das elites, que desejavam acelerar a formação de seus filhos e ingressá-los com rapidez nas instituições superiores. O modelo seriado, posteriormente, foi incorporado também ao ensino primário (SILVA, 2012, p. 252).

²⁴ “Entre os levantes internos que marcaram o início da República, destaque-se aquele que levou à renúncia de Deodoro da Fonseca e ascensão de Floriano Peixoto. Tal instabilidade política levou o país à luta armada: à Revolta da Armada e à Revolução Federalista. No plano externo, o país ainda negociava a posse de determinados territórios. Da mesma forma, durante o período florianista, o país rompe relações com Portugal” (VALLE, 2002, p.29).

De tal forma, a organização escolar foi reestruturada, e passou a se estabelecer o ensino da seguinte forma: a) escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos, sob a responsabilidade dos estados; b) escola secundária com duração de sete anos; c) ensino superior reestruturado: politécnico, de Direito, de Medicina e militar (FILHO, 2005). Tanto o ensino secundário como o superior, competiam administrativamente ao governo federal.

Fortalecendo as oligarquias, a primeira Constituição Republicana de 1891, reafirmou a descentralização educacional que dava a autonomia aos estados no que tangia o ensino primário, veementemente combatida por Rui Barbosa em seus pareceres. Também anulou o princípio da obrigatoriedade do ensino primário, que prevalecia desde a Constituição de 1834 (VALLE, 2002). Com essa desobrigação do governo federal em relação à educação, fortaleceram-se instituições privadas de ensino, acirrando ainda mais as desigualdades de acesso.

Em seu livro *A universidade temporã*, Cunha destaca que uma das medidas mais importantes da reforma de Benjamin Constant foi a criação de “condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais” (CUNHA, 1986, p. 172,173).

Em relação ao plano curricular do ensino secundário, a reforma de Benjamin Constant propôs que a sua parte principal fosse constituída pelo estudo das ciências consideradas fundamentais naquele contexto. Devemos considerar sua inspiração positivista, o que implicava uma tendência científica – e que já estava na mentalidade brasileira após meados do século XIX, mas com maior sucesso nas áreas exatas (AZEVEDO, 1963). Em relação a está influência do positivismo, Silva (2012), assinala que

Benjamin Constant esteve entre os intelectuais empenhados em introduzir o Positivismo no Brasil, particularmente na Lei com a qual introduziu as diretrizes de reorganização da educação, em princípio para a capital federal, mas podendo ser extensiva ao restante do país. Todos os símbolos e heranças do Império, de alguma forma, foram afetados pela nova forma de pensar, da qual não escapou nem mesmo a bandeira nacional, a qual teve agregado o lema “Ordem e Progresso” (palavras chaves no Positivismo) por proposição de Benjamin Constant (Decreto nº 4, de 19 de novembro de 1889). Com a educação não seria diferente (SILVA, 2012, p. 253).

Devido a isto destacaram-se o ensino da Aritmética e da Geometria, porém o plano curricular que não se suprimiu a parte tradicional do currículo, ou seja, o estudo do Latim e do Grego, em um curso que totalizaria sete anos. Além disso, nesta organização curricular do secundário, o ensino da Geografia deveria ser realizado nos dois primeiros anos; já da Zoologia, da Botânica, da Meteorologia, da Mineralogia, da Geologia e da História Natural no 6º ano; e enquanto aa

História do Brasil e a Literatura Nacional no 7^a ano. Já o ensino do Desenho, da Música e da prática de ginástica deveria ocorrer nos quatro primeiros anos (FILHO, 2005).

Esta organização curricular proposta pela reforma de Benjamin Constant acabou não sendo implementada, pela dificuldade de adaptação dos adolescentes ao seu alto nível intelectual e pela falta de interesse e despertada nos alunos, pais e professores, uma vez que contrariava a concepção preparatória para ingresso nos cursos superiores do ensino secundário (FILHO, 2005).

Em 1901, Epiácio Pessoa — futuro presidente do Brasil entre 1918 e 1922 —, então Ministro do Interior (cujas funções compreendiam também as pastas da Justiça e Educação) do governo Campos Sales (1898-1902) propõe uma nova reforma curricular para o ensino secundário, por meio do Decreto n. 3914, de 23 de janeiro de 1901. O novo conjunto de propostas voltou a destacar a importância dos estudos literários e humanísticos do currículo do ensino secundário. Novamente, o curso secundário foi reduzido para seis anos, e sua estrutura curricular o tornava, na realidade, “um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época” (FILHO, 2005). As principais tentativas de avanços que a reforma propunha eram a implantação do regime seriado e a manutenção/efetivação dos exames de madureza, realizados ao final do nível de ensino primário ou secundário a fim de avaliar se o aluno possuía condições de progredir em seus estudos.

Porém, de acordo com Filho (2005) na prática, a seriação não chegou a ser implantada, os preparatórios foram prorrogados e o exame de admissão, em qualquer série, levou o ensino ao caos. O novo regulamento do Ginásio Nacional, nome imposto ao Colégio Pedro II a partir da Proclamação da República, fixou o curso em seis anos e não trouxe novas diretrizes para o ensino secundário, sendo que seu objetivo continua sendo o de “proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras” (FILHO, 2005; SILVA, 2012). Quanto ao currículo, ocorreram algumas alterações que descaracterizaram a orientação positivista da reforma anterior. Contudo, de forma geral, as disciplinas tradicionais, vinculadas ao interesse do ensino superior e à formação das classes dominantes, foram mantidas. Foi enfatizado que as disciplinas História e Geografia deveriam privilegiar o estudo do Brasil (SILVA, 2012).

Rivadavia Corrêa, em sua gestão como Ministro da Justiça e Negócios Interiores do presidente Hermes da Fonseca (1910-1914), por meio do Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, realizou

“uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país” (CUNHA, 1980, p.139), reconhecida como “a reforma que desoficializou o ensino brasileiro” (FILHO, 2005, p.53). Criou os chamados exames parcelados²⁵, que eram exames preparatórios organizados abrangendo os conteúdos que corresponderiam a uma anuidade escolar (SILVA, 2012). Além disso, também criou o vestibular para o ensino superior, o qual dispensaria comprovação de escolaridade, uma vez que não se exigia a comprovação de escolaridade preparatória. Por meio deste um conjunto de medidas, a frequência dos estudantes ao ensino passou a ser não obrigatória, os diplomas foram abolidos e foram criados exames de admissão para as faculdades. Foi “uma forma de retirar responsabilidade do Estado pela instrução” (SILVA, 2012, p. 261). Para Silva (2012), a Reforma Rivadávia interrompeu qualquer interferência da União nos assuntos das instituições de ensino e sobre os exames (SILVA, 2012, p. 261).

Em 1915, um novo conjunto de medidas é implementado pelo então ministro do Interior do presidente Wenceslau Braz (1914-1918), Carlos Maximiliano. Na reforma Carlos Maximiliano, implementada pelo Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, mesmo com a preocupação em melhorar a qualidade do ensino secundário, este ainda era concebido como uma etapa a ser cumprida para se alcançar o ensino superior (FILHO, 2005, p. 54):

Essa reforma é ainda responsável pela criação da primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito (FILHO, 2005, p. 54).

Além disso, endossava, das reformas anteriores, a seriação escolar proposta em 1890, a estrutura curricular de 1901 e o exame vestibular proposto em 1911 (SILVA, 2012, p. 265). Entretanto, nesta proposta, o ensino secundário foi reduzido a cinco anos.

A última reforma do ensino secundário realizada durante a Primeira República ocorreu em 1925, com as medidas adotadas pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, durante a presidência de Artur Bernardes (1922-1926), promulgada pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Esta reforma constituiu-se um prolongamento e uma ampliação das medidas adotadas por Carlos Maximiliano, em 1915 (FILHO, 2005). Portanto, estabeleceu-se como uma consolidação da anterior, e preparou a implantação de um ensino secundário seriado, que viria a marcar o fim dos exames de parcelados a partir dos anos de 1930. A Reforma Luiz

²⁵ Durante esta época, os estudantes do ensino secundário brasileiro realizavam um único exame sobre cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores, que ficaram conhecidos como exames parcelados. Estes não necessariamente deveriam precedidos por cursos preparatórios; logo, o aluno que realizava estudos autônomos poderia se submeter a tais exames, mesmo sem ter frequentando uma instituição oficial de ensino.

Alves/Rocha Vaz atribuiu ao ensino secundário funções mais amplas que a mera preparação para os cursos superiores. Entretanto, essa é uma situação que só se consolida com as reformas empreendidas a partir de 1930, já no governo do Presidente Getúlio Vargas (FILHO, 2005).

De acordo com Carvalho (1989), no que tange à formação do trabalhador, pouco essas reformas vieram a acrescentar:

A escola foi no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista. Nos fins do século XIX e início deste[século XX], a escola foi, entretanto, facultada a poucos (CARVALHO, 1989, p. 12 – inserção nossa).

Em sua grande maioria, as medidas instauradas por essas diversas reformas educacionais não foram capazes de diminuir as desigualdades de acesso ao ensino, principalmente ao secundário, cujo alcance e conclusão eram uma realidade para poucos em uma nação onde grande parte da população ainda se constituía de analfabetos. O ensino secundário, portanto, continuava voltado aos poucos que podiam pleitear uma formação superior — notadamente os filhos das classes dominantes —, por isso, seu caráter preparatório.

3.2 A década de 1920 e a “Revolução de 1930”

Na década de 1920, a sociedade brasileira viveu um período de grande ebulição e profundas transformações, inclusive no campo educacional, como podemos ver pelas diversas reformas ocorridas no âmbito nacional e estadual. Imerso numa crise manifesta nos mais diversos planos, o país experimentou uma fase de transição, cujas rupturas mais drásticas se efetivaram com a “Revolução de 1930”. De acordo com Fausto (1995):

Reflexo e ao mesmo tempo parte constitutiva de um conjunto de transformações que ocorre na sociedade brasileira, os acontecimentos que se desenrolam em poucos meses, entre meados de 1929 e outubro de 1930, e nos primeiros anos de 1930, não podem ser entendidos sem que se faça um balanço, embora esquemático, das principais linhas da estrutura econômica e social da República Velha (FAUSTO, 1995, 227).

Especificamente durante o ano de 1922, ocorreu uma sucessão de eventos que mudaram de forma significativa o panorama político e cultural brasileiro. Entre os eventos que desafiaram os padrões culturais e políticos da Primeira República, podemos destacar a realização da Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, a eclosão do Movimento Tenentista,

a criação do Centro Dom Vital²⁶, a comemoração do centenário da Independência e a própria sucessão presidencial.

No campo educacional, ideais e teorias cultivados em outros países, principalmente os europeus, passaram a ser proclamados no Brasil, empolgando educadores em todas as províncias, gerando um clima de “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” (NAGLE, 1990). Entre estas reformas pedagógicas implementadas nos estados, destacam-se as reformas de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; de Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1929; de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1929 e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930. Porém, estas não passaram de tentativas de reforma, propostas por expoentes isolados e desordenados, apesar das tentativas iniciais de diálogo em nível nacional do Movimento da Escola Nova, que, entretanto, muito se distanciavam de uma política nacional de educação (ROMANELLI, 1986). No entanto, é preciso destacar que, apesar de frustradas, isoladas e de difícil implementação, essas reformas nas províncias e alguns princípios defendidos pelo “escola-novismo” acabaram por criar as condições necessárias às mudanças ocorridas no ensino em escala nacional a partir de 1930. Esse clima originou o movimento denominado “Escola Nova”.

O movimento da Escola Nova estruturava-se ao redor de alguns grandes temas. A escola pública, universal e gratuita ficaria como sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresciam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p. 52).

Entre os intelectuais defensores dos princípios da Escola Nova encontravam-se Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Junior, Delgado de Carvalho, entre outros, que tiveram papel relevante nas diversas reformas pedagógicas que chegaram a ser implantadas em alguns estados da federação (SCHWARTZMAN *et al*, 1984).

Economicamente, a década de 1920 foi marcada por reveses, principalmente no que se relaciona à produção cafeeira nacional. Durante os primeiros anos dessa década, houve diversos

²⁶ O Centro Dom Vital foi criado em 1922, por Jackson Figueiredo, juntamente com Hamilton Nogueira, Durval de Moraes, Jonatas Serrano, Vilhena de Moraes, Perilo Gomes e José Vicente de Souza, “com o objetivo de promover estudos, discussões da doutrina religiosa e de congregar intelectuais para uma ação apostólica” (SALÉM, 1982, p. 99). Foi um importante centro de produção intelectual dos católicos situados na capital federal dos anos de 1930, período em que teve sua linha diretiva estabelecida por Alceu Amoroso Lima. O Centro Dom Vital se destaca pela sua importância no movimento que irá dar origem às Universidades Católicas, a partir da década de 1940 (SALÉM, 1982).

momentos de queda do preço do café no mercado internacional, o que acabou por afetar toda economia interna, que tinha neste produto seu pilar. Após as dificuldades ocorridas no início da década de 1920, o Brasil passou por um processo de crescimento expressivo, que se manteve até a crise mundial, em 1929. Em decorrência das mudanças relacionadas às consequências da I Grande Guerra Mundial (1914-1918) e da Crise de 1929, várias mudanças incidem sobre o Brasil, tais como a diversificação da agricultura, um maior desenvolvimento das atividades industriais, a expansão de empresas já existentes e o surgimento de novos estabelecimentos ligados à indústria de base. Além destas alterações observadas no quadro econômico, notamos a “ampliação dos setores urbanos com o crescimento das camadas médias, da classe trabalhadora e a diversificação de interesses no interior das próprias elites econômicas” (FERREIRA; PINTO, 2006, p.2).

Estas transformações acabaram por estimular e evidenciar a necessidade de mudanças no quadro político vigente, ou seja, o oligárquico da Primeira República, resultando no aumento das contradições que estimulariam a insurgência do movimento revolucionário de 1930. Porém, a “depressão internacional é um dos elementos explicativos da “Revolução de 1930”, mas não é possível reduzir esta a uma espécie de conspiração externa” (FAUSTO, 1995, p. 244).

Quanto ao papel do trabalhador neste contexto, Boris Fausto aponta que

[U]m dado oculto na revolução é o papel desempenhado pela classe operária que aparece mais como um problema do que propriamente como personagem. É possível que a definição dos diferentes setores burgueses, na década de 20, se tenha feito levando em conta o proletariado, sobretudo a partir de 1929, quando a crise gera uma série de greves nos grandes centros, tendo por objetivo a luta contra o desemprego e a defesa dos níveis de salário. O inconformismo das classes médias não é estranho a esta presença, embora obedeça a motivos específicos e a Aliança se define em parte, pela maior atenção dedicada aos problemas sociais, ao defender a aplicação da lei de férias, lei do salário mínimo, com fundamento nos compromissos assumidos pelo Brasil na qualidade de signatário do Tratado de Versalhes e membro do Bureau Internacional Do Trabalho (FAUSTO, 1995, p. 245).

Em 1929, iniciou-se um novo processo de sucessão presidencial. Tudo indicava a manutenção das regras que norteavam o funcionamento da política até então, a política dos governadores²⁷.

²⁷ Quanto ao processo excludente da política oligárquica, os estados brasileiros eram classificados em três categorias, segundo o grau de importância para tomada de decisão. Os estados de primeira classe, acreditados para reivindicação da presidência da república, constituíam-se apenas em dois: São Paulo e Minas Gerais. Os de segunda classe podiam candidatar-se à vice-presidência: Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. Os outros estados formavam a terceira classe, os “bagageiros” da Federação (RODRIGUES, 1991, p.67).

Nesse contexto, o presidente da República indicaria um candidato oficial, que deveria ser apoiado por todos os grupos dominantes nos demais estados.

Entretanto, o rompimento do acordo ocorreu quando Washington Luís, paulista e então presidente da república, desconsiderando a alternância entre mineiros e paulistas, indicou Júlio Prestes, paulista como ele e então presidente da província, como candidato oficial. Com isso, rompia-se o acordo tácito com Minas, que esperava ocupar a presidência da República.

A divergência entre Minas Gerais e São Paulo abriu espaço para novos atores nesse conturbado cenário político. Em julho de 1929 foi lançada a candidatura de Getúlio Vargas, ex-Ministro da Fazenda de Washington Luís e então governador do Rio Grande do Sul, tendo como vice na chapa dissidente o governador da Paraíba, João Pessoa, que contava com o apoio mineiro. Assim se formava a Aliança Liberal, uma coligação de forças políticas e partidárias pró-Vargas. Sua base de sustentação era formada por políticos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, mais alguns grupos opositores ao governo federal de vários estados, além de facções civis e militares descontentes com a situação política brasileira naquele momento (SURAMA; PINTO, 2006).

De acordo com Surama e Pinto (2006), o programa da Aliança Liberal propunha diversas reformas políticas, tais como a criação de uma justiça eleitoral, a defesa do voto secreto, da moralização dos costumes políticos e das liberdades individuais. Além disso, também defendia a anistia para os revoltosos dos anos vinte e medidas de proteção ao trabalho, como a aplicação da lei de férias e a regulamentação do trabalho de menores e da mulher, pontos que até então eram defendidos somente pela classe operária.

As eleições se realizaram em março de 1930 e a vitória coube a Júlio Prestes, que recebeu cerca de um milhão de votos, contra 737 mil dados a Getúlio Vargas. Passadas as eleições, setores da Aliança Liberal não conformados com a derrota, buscaram uma aproximação com lideranças do Movimento Tenentista que, embora derrotadas, continuavam sendo uma força importante por sua experiência militar e seu prestígio. Começava então a conspiração que resultaria na “Revolução de 1930” (SURAMA; PINTO, 2006).

Esse processo conspiratório foi fortalecido quando em 26 de julho de 1930, o candidato a vice da Aliança Liberal, João Pessoa, foi assassinado em Recife. Embora as razões do crime não tenham sido políticas, ele se tornou um mártir para o movimento que se organizava. Nos meses

seguintes, a conspiração se intensificou, com a adesão de importantes quadros do Exército.

Segundo Ângela de Castro Gomes, o movimento revolucionário

[v]inha reforçado por todo um diagnóstico sobre o passado político do Brasil e, principalmente sobre a experiência da República Velha, interpretada como um longo divórcio entre a realidade física e cultural do País e o modelo político implantado pelo Estado Liberal (GOMES, 1988, p.208).

Vários intelectuais apoiaram o movimento revolucionário, na medida em que este corroborava o ideal de libertação do país do passado. Vargas, da mesma maneira, assinalava com frequência em suas falas que “o País devia ser libertado do passado e mergulhar em profundas transformações, as quais vinham sendo reclamadas não apenas no Brasil, mas em todo o mundo moderno” (VARGAS, 1938, v. 5, p. 5 *apud* RODRIGUES, 1991, p. 68).

De acordo com Ferreira e Pinto (2006), a “Revolução de 1930” teve início em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, no dia 3 de outubro de 1930. Em seguida, ela se expandiu para vários estados do Nordeste. Em todos esses locais, após algumas resistências, os revolucionários foram vitoriosos. Em 24 de outubro, o então presidente Washington Luís foi deposto no Rio de Janeiro, e os generais Tasso Fragoso, Mena Barreto e Leite de Castro e o almirante Isaías Noronha constituíram uma Junta Provisória de Governo. Essa Junta tentou permanecer no poder, mas a pressão das forças revolucionárias vindas do Sul e das manifestações populares acabaram por levar Getúlio Vargas a ser empossado na presidência da República em novembro de 1930 (GOMES, 1998). Nas palavras do próprio Vargas, a “Revolução de 1930”:

Passaria a ser condição para que o País fosse ao encontro de seu destino histórico. O Brasil a partir dela seria comparado a um gigante que despertou da longa modorra, passando com isso a haver dois Brasis: o de antes e de após 1930. A Revolução, estando acima da sociedade dos homens, das classes e dos partidos, passaria a falar por si própria e com sua linguagem; sendo, não obstante, um ente abstrato, o governo constituía-se seu porta-voz (VARGAS, 1938, v. 5, p. 56 *apud* RODRIGUES, 1991, p.69).

A chegada de Vargas ao poder deu início a uma nova fase da história política brasileira, e seu governo foi marcado por diversas e profundas mudanças tanto no âmbito educacional como no trabalhista.

3.3 “Educando” um povo, formando uma “nação de trabalhadores” — Governo Vargas: 1930-1937

Este primeiro momento de Getúlio Vargas como presidente, chamado de “governo provisório”, que se estende de 1930 a 1934, é marcado pela ascensão da figura política de Vargas, que “projeta-se como líder de uma revolução vitoriosa”, a qual, independentemente de sua “heterogeneidade ideológica e política, tinha uma bandeira reformista” (DINIZ, 1999, p.23).

Desconsiderando essa heterogeneidade, os diversos grupos que levaram Vargas ao poder em 1930 se agruparam, por um interesse maior que se relacionava a

[t]emática da justiça social, com a questão da igualdade e das liberdades políticas, com o desafio de suprimir as grandes disparidades sociais que marcavam a sociedade brasileira e eliminar as barreiras sociais que tolham o desenvolvimento da cidadania política (DINIZ, 1999, p.23).

Vargas, em seu discurso de posse como presidente do governo provisório, em 1930, demonstrou que tinha plena consciência da heterogeneidade de pensamentos e de discursos entre os diversos grupos que o haviam apoiado. Afirmou nessa ocasião:

No fundo e na forma, a Revolução escapou, por isso mesmo, ao exclusivismo de determinadas classes armadas, nem estas impuseram àqueles o fato consumado. Todas as categorias sociais de alto a baixo, sem diferença de idade ou de sexo, comungaram em um idêntico pensamento fraterno e dominador: a construção de uma Pátria nova, igualmente acolhedora para grandes e pequenos, aberta à colaboração de todos os seus filhos (VARGAS, 1938, v. 5, p. 69 *apud* RODRIGUES, 1991, p.80)

De acordo com Rodrigues (1991), o projeto de reconstrução da nacionalidade, de “salvação da Pátria” e reconstrução de um “novo” Brasil, para Getúlio Vargas, estava acima das discordâncias internas existentes nos diferentes grupos que lhe emprestaram apoio. Desta maneira, o novo governo era “sustentado por grupos heterogêneos”, o “movimento de 1930 não rompeu com o passado. Acomodou-se a novas circunstâncias, muito ao gosto de Vargas, que era inigualável em acomodações políticas” (RODRIGUES, 1991, p. 77).

Francisco Campos, em seu discurso de posse como Ministro da Educação e Saúde, ministério recém-criado em 1930, enunciou:

Havia no Brasil dois países, o legal e o de fato: o País da Mentira e o País da Realidade. A Revolução é o protesto do último contra o primeiro; são as necessidades e as exigências do Brasil acordando do sono e abulia dos entorpecentes para reclamar os remédios verdadeiros e eficazes (CAMPOS, 1940, p.135 *apud* RODRIGUES, 1991, P.78).

Ao assumir o poder em 1930, Vargas assinalou num dos seus discursos, o estado de precariedade em que o país se encontrava:

Rápida síntese do estado do país no momento da vitória revolucionária; ruína financeira expressa em continuados déficits, que por magia de algarismos, se transformavam em saldos alvissareiros; esbanjamentos dos dinheiros públicos, sem termo nem medida, produzindo o enriquecimento dos apaniguados na direção dos negócios do Estado; o peculato instaurado como regra normal de administração e, predominando por sobre todos esses males, agravando-os, formidável crise de depressão econômica. Esta é a herança que recebemos. (VARGAS, 1938, v. 5, p. 79 *apud* RODRIGUES, 1991, p.81).

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados por mudanças, nos mais diversos setores. Conforme Diniz (1999):

Esse foi o momento da realização das grandes reformas políticas representadas pela introdução do voto secreto, pela criação do tribunal eleitoral, pelo reconhecimento do direito de voto para as mulheres, pelas medidas destinadas a combater a fraude eleitoral, enfim, pela aprovação do novo código eleitoral, sob cujas regras se realizariam as eleições de 1933 para a Assembleia Constituinte (DINIZ, 1999, p.23-24).

No campo educacional, a Reforma Francisco Campos, de 1931, estabeleceu de forma clara a relação definitiva do Estado com o ensino, pois a educação passou a fazer parte de uma política estabelecida e dirigida pelo Estado, com fins e objetivos específicos. Entre as medidas implementadas pela reforma, destacam-se a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a reorganização do ensino secundário e superior. A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo retificada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932.

De acordo com o decreto, o ensino secundário, oficialmente reconhecido, deveria ser ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos que seriam inspecionados pelo ministério. Além disso, seria dividido em dois cursos seriados, o fundamental, que duraria cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. Sendo que o curso complementar seria obrigatório para realização da matrícula em cursos superiores (BRASIL, 1931). As disciplinas do curso fundamental seriam distribuídas da seguinte maneira:

1º serie: Português - Francês - História da civilização - **Geografia** - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
 2º serie: Português - Francês - Inglês - História da civilização - **Geografia** - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
 3º serie: Português - Francês - Inglês - História da civilização - **Geografia** - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).
 4º serie: Português - Francês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - **Geografia** - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.
 5º serie: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - **Geografia** - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (BRASIL, 18 de abril de 1931,- grifos nossos).

Já as disciplinas que compunham o curso complementar variavam de acordo com o curso superior almejado pelo aluno, sendo a Geografia obrigatória para aqueles que ingressariam nos cursos superiores de Direito e Engenharia. Essa divisão do ensino secundário em dois ciclos e o aumento do número de anos conferiu ao ensino secundário uma estrutura mais complexa, que proporcionava encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores. Essa nova estrutura “alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do

século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos” (DALLABRIDA, 2009, p.186).

O decreto ainda estabelecia que “os Programmas de Ensino destes cursos, organizados e expedidos nos termos do art. 10, serão *idênticos aos do Collegio Pedro II*” (BRASIL, 18 de abril de 1931 - grifos nossos).

A Reforma Francisco Campos passou então a conferir, em nível legal, organicidade à estrutura curricular do ensino secundário, que até então não possuía uma organização rígida em escala nacional. Dessa maneira, era possível perceber em suas prescrições a intencionalidade de se superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (PILETTI, 1987; ROMANELLI, 1996; DALLABRIDA, 2009).

No que tange a economia, este período também se caracteriza por profundas mudanças em decorrência da reestruturação de um sistema de base agroexportadora para uma sociedade de base urbano-industrial.

Não se trata de afirmar que a construção do capitalismo industrial no Brasil se deu nos anos 30. [...] A consolidação da ordem industrial ocorrerá algumas décadas depois, sobretudo com a expansão impulsionada pelas políticas do governo Kubitschek. Porém, os pressupostos, as bases, os fundamentos necessários para o desenvolvimento dessa nova ordem econômico-social foram lançados durante o primeiro governo Vargas (DINIZ, 1999, p. 25).

Assim, este momento pode ser considerado um marco, uma ruptura para com o perfil até então exclusivamente agrário da economia brasileira, nitidamente subordinada à divisão internacional do trabalho, “caracterizada pelo desequilíbrio entre os países exportadores de produtos industrializados, por um lado, e os exportadores de bens primários e matérias-primas, por outro”, para uma realidade econômica e social mais complexa (DINIZ, 1999, p. 25).

É neste período, que se estende de 1933 a 1939, que efetivamente se desencadeia o processo de industrialização no Brasil. Podemos afirmar que antes da década de 1930, o país havia passado apenas por crescimento industrial, no período situado entre o início da República e o final da década de 20. De acordo com Diniz (1999):

A importância da distinção consiste em que um período de simples crescimento industrial, apesar da rápida expansão de algumas indústrias, não acarreta modificações estruturais profundas na economia, enquanto a industrialização, ao contrário, implica mudanças desse tipo, tornando-se a indústria o setor líder do crescimento da economia (DINIZ, 1999, p. 26).

Assim, a industrialização brasileira aconteceu com a presença marcante do Estado como gestor preferencial deste processo, mediante a importação de capitais e tecnologia, tanto de produtos como de processos. Retomaremos de forma mais detalhada este processo no capítulo cinco.

3.4 Estado Novo? 1937 a 1945

Criamos nosso mito. O mito é uma crença, uma paixão. Não é necessário que seja uma realidade. É realidade efetiva, porque estímulo, esperança, fé, ânimo. Nosso mito é a nação; nossa fé, a grandeza da nação (CAMPOS, 1940 *apud* RODRIGUES, 1991, p. 193).

A implantação do Estado Novo aconteceu em 10 de novembro de 1937, por meio de um golpe que transformou o presidente da República, Getúlio Vargas, em ditador-presidente. O Estado Novo foi um regime de cunho totalitário semelhante ao fascismo italiano, também chamado de getulismo (FAUSTO, 2001).

O projeto nacionalista do Estado Novo valorizava, em outras palavras, a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de quaisquer formas de organização autônoma da sociedade, que não fosse na forma de corporações rigorosamente perfiladas com o Estado. Daí seu caráter excludente e, portanto, repressor. A formação do Estado Nacional passaria necessária e principalmente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p. 167).

Segundo Schwartzman *et al* (1984), a alusão feita ao descaso dos governantes anteriores para com a população brasileira foi constante em quase todos os discursos proferidos durante o Estado Novo. Em contrapartida, o governo utilizou algumas propostas/estratégias que viriam proporcionar o bem-estar à sociedade. Essas estratégias foram utilizadas por Vargas e constituíram-se em um suporte para a manutenção de seu projeto político (ditatorial) imposto ao país durante o Estado Novo. De forma que,

sob o novo regime o indivíduo tinha garantia dos seus direitos sociais: o direito ao trabalho; o direito a um padrão razoável de vida: o direito a atividade criadora; o direito à segurança contra os azares e os infortúnios da vida — o desemprego, o acidente, a doença, a velhice; o direito a condições de vida sã, criando ao Estado o dever de administrar a higiene pública, **e sobre todos, o direito a educação, sem cujo exercício não é possível tornar acessível a todos o gozo dos demais bens da civilização e da cultura** (CAMPOS, 1940 *apud* RODRIGUES, 1991, p.132 - grifos nossos).

De acordo com Fausto (1999), o período do Estado Novo pode ser caracterizado como uma “virada francamente autoritária”, sobretudo a partir da instalação de uma ditadura. Neste momento, ainda segundo este autor, é a figura do Vargas ditador que assume o primeiro plano, com a imagem do homem que, por meio de um golpe de Estado, com o auxílio das Forças Armadas, instaura a ditadura, pondo fim à breve e turbulenta experiência democrática de 1934-

37, traíndo assim os ideais da revolução de que fora um dos principais líderes. Neste momento, domina a cena o Vargas identificado com o ideário autoritário. Cabe ressaltar, aliás, que os grandes ideólogos do autoritarismo tiveram o seu apogeu na mesma fase. Lembremos Oliveira Viana, Francisco Campos e Azevedo Amaral, expoentes do pensamento autoritário, cujas ideias lançaram os fundamentos de uma série de mudanças político-institucionais que viriam a concretizar-se plenamente com o Vargas do período estado-novista (FAUSTO, 1991; DINIZ, 1991).

Durante esse período, dá-se continuidade à produção da extensa legislação trabalhista e previdenciária, que regularia o trabalho urbano durante as várias décadas de desenvolvimento da industrialização por substituição de importações. Segundo os princípios corporativistas, o *status* de trabalhador com carteira de trabalho assinada e reconhecida pelo Ministério do Trabalho (criado em 1930) permitiria o acesso aos benefícios dessa legislação, configurando o que Santos (1979:75) designaria pelo termo cidadania regulada (DINIZ, 1999, p.23).

Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde no governo Vargas até 1934, foi um dos maiores articuladores do Estado Novo e também defendia que

[o] direito a educação, o mais importante dos novos direitos, particularmente pelo conceito que a constituição lhe atribui, não a considerando apenas como simples, instrumento para um melhor gozo da vida, senão como meio de dar à vida um sentido e um fim: orientação e direção para todas as atividades sociais (CAMPOS, 1940 *apud* RODRIGUES, 1991, p.132).

No Estado Novo, a nacionalização da educação foi entendida como o direito do governo de atuar na escola por meio de uma “pedagogia cívica” que buscava “formar e consolidar os sentimentos patrióticos da juventude de todos os Estados da Federação” (RODRIGUES, 1991, p.137). Além disso, Vargas afirmou que:

A educação da mocidade, nos preceitos básicos estabelecidos pelo Novo Estado, seria um elemento, não só eficaz, como até decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias, que pretendem contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais a juventude, agora mais do que nunca será formada (VARGAS, 1938 *apud* RODRIGUES, 1991, p.140).

Coube, portanto, à escola e aos intelectuais legitimar o pensamento autoritário do novo regime. Como argumenta Vamirek (1977), o Estado Novo “com sua complexa trama de tradição e modernização” envolveu fortemente os intelectuais brasileiros, colocando os mais diversos pensadores “trabalhando lado a lado”, pois o “Estado Novo, polarizava-os a base de afinidades, tanto teóricas quando eletivas” (VAMIREK, 1977, p. 96).

Além da escola, a imprensa também se constituiu como um importante mecanismo de controle do novo regime. Havia revistas e jornais oficiais que se destinavam a difundir a ideologia estado-novista (RODRIGUES, 1991). O rádio também foi um instrumento altamente eficaz na

propaganda e doutrinação política, principalmente por atingir milhões de brasileiros, inclusive analfabetos. Como Rodrigues (1991) assinalou, o programa de rádio, “A hora do Brasil”, desempenhou papel relevante na legitimação e dispersão de posicionamentos e discurso adotados durante o regime.

A partir de 1938, ocorreu a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), e Vargas passou a ser sua personagem central, fato que expandiu ainda mais o poder do governante sobre os veículos de informação, como os jornais e o rádio. O DIP era subordinado diretamente ao governo federal e tinha como propósito divulgar a proposta de reconstrução nacional em sua unidade, “evitando, desta forma possíveis fragmentações que por ventura pudessem vir a surgir em alguns Estados da Federação” (RODRIGUES, 1991, p.128). Com o DIP, o nome e a imagem de Vargas passaram a ser projetados como os de um “grande e indiscutível líder nacional” (RODRIGUES, 1991, p. 129). Por meio das ações, campanhas e propagandas desse órgão, Vargas foi transformado na grande liderança simbólica de todas as realizações de seu governo, cuja imagem foi moldada a partir do culto à sua personalidade e pela construção de sua representação como, por exemplo, como “pai dos pobres” (RODRIGUES, 1991, p. 129).

Com essa imagem pautada no compromisso social e na “defesa dos pobres”, todos os aspectos ligados ao desenvolvimento social foram utilizados para legitimar o projeto político do estado-novismo. De acordo com Rodrigues (1991):

O projeto da unificação da nacionalidade brasileira precisava de um sustentáculo, cujo propósito se consubstanciava no bem-estar da população brasileira, sobretudo a pertencente às camadas populares. Estas precisavam sentir que o Estado Novo estava do seu lado, para lhes proporcionar o que a República Velha lhes havia negado: direito à educação, saúde e ao trabalho (RODRIGUES, 1991, p. 132).

As mudanças relacionadas à organização do trabalho e dos trabalhadores (estabelecimento de uma jornada de trabalho, férias, salário-família, controle dos sindicatos, entre outras) conferiram ao trabalho um novo sentido, reconfigurando-o socialmente — do mesmo modo como passavam a reconfigurar também a figura abstrata do trabalhador. A própria Constituição de 10 de novembro de 1937 ressaltava ser o trabalho um dever social. Como aponta Dulce Pandolfi, em seu livro *Repensando o Estado Novo*:

Na área social, o Estado Novo elaborou leis específicas e implantou uma estrutura corporativista, atrelando os sindicatos à esfera estatal. Aboliu a pluralidade sindical e criou o imposto sindical, contribuição anual obrigatória, paga por todo empregado, sindicalizado ou não. O salário mínimo foi institucionalizado. Para mediar as relações entre patrão e empregado, o governo regulamentou a Justiça do Trabalho. Através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sistematizou a legislação trabalhista. Em nome da valorização do trabalhador nacional, o Estado Novo adotou uma política de restrição à imigração. Através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP),

que, além de exercer a censura sobre todos os meios de comunicação, investia maciçamente na propaganda do regime, Getúlio Vargas conseguia reforçar sua imagem de protetor da classe trabalhadora (PANDOLFI, 1999, p.11).

Nas palavras do próprio Vargas, fazia-se necessário “criar mentalidade renovadora — expurgada dos velhos vícios da politicagem”, aplicando “as mais altas virtudes do patriotismo e do caráter brasileiro” (VARGAS, 1938. v. 2, p. 297 *apud* RODRIGUES, 1991, p.140). Dessa maneira, além de todas as reformas e mudanças relativas ao trabalho e aos trabalhadores realizadas com a implementação do Estado Novo, outras, de grande destaque, relacionam-se à uma série de decretos que modificaram a profundamente educação. O conjunto destes decretos ficou popularmente conhecido como Reforma Capanema.

3.4.1 A Reforma Capanema

Como vimos, o discurso de valorização da educação e do trabalho foi utilizado pelo governo, de modo a fortalecer a construção do Estado Novo em vários setores da sociedade como: a Igreja, os sindicatos, entre outros.

De acordo com Almeida (1998), a educação foi apontada como o instrumento para a regeneração do Estado. A partir da diferenciação entre o "saber" das classes dominantes e o "saber" destinado às massas — bem como do controle deste último, que tinha como princípios a obediência, a fidelidade e a servidão ao Estado — construía-se a segurança do regime autoritário do período ditatorial de Vargas. Portanto, na educação residia uma das possibilidades de controle das classes dominantes sob a massa dominada (ALMEIDA, 1998).

Essa visão instrumental da educação, que pressupõe a escola como um dos “aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1985), era fortalecida no âmbito nacional, aparecendo de forma clara no discurso do Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, Gustavo Capanema, que permaneceu no cargo de 1934 a 1945.

Na conferência comemorativa de um século de fundação do Colégio Pedro II, o ministro chamava a atenção para a necessidade de "acentuar o caráter cultural, do ensino secundário de modo que ele se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intelectual do país” (CAPANEMA, 1937 *apud* ANUÁRIO X, 1937, p. 21). Diante disto, “força é excluir toda a preocupação de enciclopedismo, que é de natureza estéril, para que tomem o primeiro lugar, no programa secundário, sólidos estudos das clássicas humanidades” (CAPANEMA, 1937 *apud* ANUÁRIO X, 1937, p. 21). Além disso, neste discurso traduz esta visão instrumental da educação ao afirmar que a condução e o controle da educação seriam função do Estado,

esclarecendo que, para ele, a educação não é "neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores" (CAPANEMA, 1937 *apud* ANUÁRIO X, 1937, p. 21).

Podemos verificar a existência de semelhanças entre tal concepção instrumental da educação e o tratamento dado à escola pela Alemanha Nazista, pois, nesses contextos, a escola seria de fundamental importância para a disseminação de qualquer ideologia de interesse do Estado (SCHWARTZMAN *et al*, 1984).

George Mosse, em seu livro *La cultura nazi* (1975), destaca a grande importância que o controle da educação pelo Estado teve para a agregação da juventude alemã ao regime nazista e para implementação do conceito de ordem para a sociedade (MOSSE, 1975, p.25). De forma similar à Alemanha Nazista ou à Itália Fascista, no Brasil estado-novista a escola, assim como a imprensa — no caso brasileiro por meio das ações empreendidas pelo DIP — foi um dos lugares onde os fundamentos ideológicos favoráveis ao Estado foram divulgados e trabalhados.

As experiências de construção nacional em processo na época, como o nazismo, o fascismo e o comunismo, tratavam a educação como o instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações. Assim a ação educativa era vista como um recurso de poder e, portanto, ardorosamente disputada; o desacordo quanto às questões educacionais parecia expressar desacordos éticos e filosóficos insuperáveis (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.76).

Objetivando transformar a educação para adequá-la a essa concepção instrumental, o ministro Capanema implementou vários Decretos-lei durante todo o período que esteve à frente do ministério; intensificando tais providências durante o período ditatorial, de 1937 a 1945. Estes decretos foram intitulados como Lei Orgânica do Ensino, e também chamada de Reforma Capanema.

Tratar a educação no Estado Novo é desafiante em vários sentidos. Reformas substanciais foram implementadas no ministério Gustavo Capanema, que teve sua vigência no período de 1934 a 1945, ou seja, desde antes do Estado Novo (1937) até o momento da redemocratização do país (BOMENY, 1999, p.137).

Schwartzman *et al* (1984) considera que essa reforma da educação se iniciou pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), organizado a partir dos resultados obtidos de um grande inquérito sobre a educação nacional, realizado em 1936. Em janeiro daquele ano, o Ministério da Educação e Saúde realizou um extenso e minucioso questionário que deveria ser respondido por professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos, objetivando a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Para tanto, o questionário foi enviado a múltiplas associações, personalidades, escolas de ensino superior e médio, entre outras

instituições. Na publicação original, antes do questionário havia uma apresentação chamada “Duas Palavras”, na qual Capanema retoma a frase de Vargas “este ano é da educação”. Para o ministro, essa frase significava que “todos os esforços ser[iam] empenhados para que, em 1936, tom[asse] novo e vivo impulso a obra da educação, em nosso país: com precisa definição de suas diretrizes e com a ativação e a multiplicação de seus instrumentos” (Ministério da Educação e Saúde Pública 1936, *apud* CURY, 2013, p. 06)

Ainda de acordo com Schwartzman *et al* (1984), tal questionário reavivara vários debates em torno da educação, como o monopólio estatal do ensino, o ensino secundário dividido em ciclos, o ensino religioso e o papel da Igreja dentro do ensino, entre outros. Segundo o autor, as primeiras questões indagavam sobre definição, compreensão e duração do Plano Nacional de Educação, e sobre os princípios que deveriam orientá-lo. O inquérito seria uma tentativa de diminuir as divergências entre as opiniões de diversos setores da sociedade acerca das diretrizes gerais para o ensino no Brasil:

Por vezes interpretada como "um belo gesto", a iniciativa do plano foi cercada, no entanto, de algum descrédito. A própria ideia, implícita no questionário, de através do plano proceder-se à definição de um modelo único de educação para todo o país foi questionada. Para alguns, um plano como aquele só teria sentido se fosse o caso de se estar pretendendo a construção de um tipo humano específico, "estandardizado", a serviço do Estado. Neste caso, no entanto, caberia apenas ao Estado e só a ele dizer: "A educação se fará em tal sentido, obedecerá à esta orientação, tais ideias serão pregadas e outras que não estas sistematicamente excluídas." (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p. 181).

Já em maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação, encarregado de interpretar os dados obtidos no questionário de 1936 para elaboração do texto final do Plano Nacional de Educação, encaminha-o a Capanema. Schwartzman *et al* (1984) afirma que, nesse contexto, o Plano Nacional de Educação foi tomado como um código, um conjunto de princípios e normas que viriam a definir o ensino no país. Em sua primeira parte, apresentava os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra²⁸, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física, e definia que a educação nacional deveria "formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas" (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.182).

²⁸ A liberdade de cátedra é um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, permitindo assim que docentes expressem com relação à matéria ensinada, suas próprias convicções e pontos de vista, sem que haja a imposição de um único critério metodológico ou didático, quando houver vários reconhecidos cientificamente. Para o Plano Nacional da Educação de 1937, a liberdade de cátedra era restritiva em alguns pontos, sendo vedada a propaganda política, assim como manifestações contra a ordem pública e os bons costumes e contra a solidariedade das classes sociais e das nações entre si, entre outras coisas (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.183).

De acordo com Schwartzman *et al* (1984), em sua segunda parte, o plano abordava os institutos educativos e, ainda, como a educação nacional deveria ser organizada. Haveria um "ensino comum", "anterior a qualquer especialização", que iria do pré-primário ao secundário. Ao lado deste, um ensino especializado, que iria do nível elementar ao superior, orientado, até o nível médio, para os que ficassem fora do sistema secundário: seu objetivo era ministrar "cultura de aplicação imediata à vida prática" ou preparar "para as profissões técnicas de artífices, tendo sempre em vista a alta dignidade do trabalho e o respeito devido ao trabalhador" (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p. 183).

Estes autores salientam que o ensino superior, sempre especializado, dividia-se em três grandes ramos: o primeiro, de "caráter cultural puro", para o desenvolvimento da pesquisa, o "ensino artístico, literário, científico e filosófico de ordem especulativa". O segundo, de "caráter cultural aplicado", que era o de ensino das profissões liberais regulamentadas. E, por último, o terceiro, "de caráter técnico", que correspondia a uma forma de aprofundamento de conhecimentos obtidos nos cursos secundário, profissional e médio. Segundo o plano, o ensino pré-primário seria uma atribuição da família e de escolas privadas, com participação eventual dos poderes públicos, voltado principalmente para crianças pobres ou cujas mães precisassem trabalhar. O ensino primário ficava como atribuição dos estados, havendo possibilidades de diferentes padrões em diferentes estados (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.184).

O plano dava grande ênfase ao ensino de línguas, tornando obrigatório o português, o francês e o latim, sendo possível uma opção entre o alemão, o inglês e o grego. Além disso, determinava quais seriam as outras disciplinas e suas cargas horárias:

Além das línguas, havia o ensino de matemática, **geografia**, história, desenho, física, química e história natural. No segundo ciclo a "cosmografia" era incluída junto com a matemática, e era acrescentado o ensino de filosofia. O plano chegava ao detalhe de dar o número de horas semanais para o ensino de cada uma das matérias ao longo dos sete anos. Ao final do curso, o aluno teria um total de 26 horas semanais de latim, 25 de português, 24 de matemática, e 29 de outras línguas; 33 horas de física, química, história natural e desenho; **16 horas de geografia e história**; e oito horas de filosofia (SCHWARTZMAN *et al*, 1984: 185 - grifos nossos).

Segundo Schwartzman *et al* (1984), a partir dessa estruturação curricular, a prática pedagógica teria de ser organizada com vistas exatamente a se obter uma uniformidade, padronizando todas as informações que deveriam ser veiculadas. As escolas secundárias e técnicas de todos os Estados da Federação deveriam desenvolver um currículo mínimo comum e obrigatório. Também deveriam ser produzidos livros didáticos, da mesma forma, padronizados, atentando-

se sempre aos critérios estabelecidos pelo Decreto-lei 1.006 de 1938, e distribuídos para as escolas de todo o país.

Além disso, distinguia o foco dos diferentes ramos de ensino especializado: o doméstico, o serviço social, o profissional agrícola, o ensino da pesca, o ensino industrial, o ensino comercial. Especificava qual ensino seria dado de acordo com a origem social dos alunos, assim como de acordo com o seu gênero. Desta forma, estabelecia também o papel social das mulheres naquele momento, uma vez que esses cursos não se diferenciavam tanto em relação aos conteúdos que compunham seus currículos, mas sim pelo sexo e pela função, sendo o termo doméstico usado claramente em substituição ao profissional (SCHWARTZMAN *et al*, 1984).

Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída (SCHWARTZMAN *et al*, 1984:189).

Para Schwartzman *et al* (1984), o ensino superior é o que recebeu maior atenção no plano, mesmo sendo destinado à menor parcela da população, àqueles que haviam cursado o ensino secundário comum, ou seja, não profissionalizante.

De acordo com o autor, mesmo com todos os esforços de Capanema para agilizar a implementação do plano, este não entrou em vigor tão rapidamente. Porém, com o estabelecimento do regime ditatorial do Estado Novo, ainda em 1937, o Ministério tornou-se livre de todas as amarras burocráticas que impediam a concretização das medidas propostas por Capanema; assim, as ideias presentes no plano foram sendo implantadas, principalmente em 1942, por meio dos decretos da Lei Orgânica do Ensino, entre as quais destacamos:

- O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI;
- O Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, que regulamenta o ensino industrial;
- O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, que regulamenta o ensino secundário;
- O Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI;
- O Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, que amplia o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca;
- O Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, que compele as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes (BRASIL, 1942).

O ensino se compunha, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo este ser ofertado na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (PILETTI, 1996, p. 90).

Além disso, a Reforma Capanema se destacou pela política nacionalizante, que reprimiu/coibiu e passou a controlar a atuação de escolas de imigrantes dentro do país, como aquelas criadas/administradas por imigrantes chineses, japoneses e, principalmente, imigrantes alemães. Várias escolas de imigrantes foram fechadas, e a importação e o uso de livros didáticos estrangeiros foram restringidos (SCHWARTZMAN, 1984). Novas escolas foram abertas para atender a esses alunos. Essa política de nacionalização do ensino mostrou bem qual foi o conteúdo do projeto nacionalista no Brasil pós 1937. Como aponta Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do Ministério da Educação que foi responsável por fornecer subsídios políticos, metodológicos e ideológicos ao ministro Capanema para sua política de nacionalização do ensino:

O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos pais, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho a coesão nacional. Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs, então, a propensão conservadora é ainda muito maior, agravada pela diferença de língua e dos costumes. Em certas regiões do país a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria (LOURENÇO FILHO, *apud* SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.73).

A instrumentalização da escola pelo fascismo e pelo nazismo se tornava exemplo para as ações do Estado brasileiro no período ditatorial de Vargas em relação à regulação da educação nacional e a seu emprego no controle e na criação de um ideal ufanista de nação, mas também ameaçava o Estado, devido às numerosas comunidades imigrantes presentes no país, especialmente a comunidade alemã. Essa foi uma das justificativas para a política de nacionalização e padronização do ensino realizada por Capanema (SCHWARTZMAN *et al*, 1984).

Dentre as inovações implementadas pela Reforma Capanema, podemos elencar a criação do sistema de ensino profissionalizante, que popularmente ficou conhecido como sistema “S”,

formado por SENAI, SESI²⁹ e SENAC³⁰; a obrigatoriedade de frequência ao ensino secundário; a preocupação com o ensino da mulher; as restrições ao ensino livre; a dispersão do espírito patriótico por meio das disciplinas escolares, entre outras.

Capanema pretendia, por meio da reforma, que os diversos níveis de ensino cumprissem funções distintas, sendo que

O importante na escola primária seria a transmissão do "sentimento patriótico", no estilo "Por que me ufano do meu país, bandeira, hino etc.", conforme anotação de próprio punho de Capanema. A escola secundária iria mais longe: deveria formar uma verdadeira "consciência patriótica" própria de "homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (SCHWARTZMAN *et al*, 1984, p.193).

As reformas na educação realizadas por Capanema, por meio dos Decretos-lei, acabaram por não abordar a Educação Moral e Cívica como disciplina escolar. Entretanto, essa deveria estar incorporada aos conteúdos difundidos por disciplinas como a Geografia e a História (SCHWARTZMAN *et al*, 1984).

Oliveira *et al* delimita (1984), delimita que ao longo das discussões acerca das políticas educacionais a partir do estabelecimento do Estado Novo, ocorreu o primeiro processo centralizado de avaliação dos livros didáticos. Oliveira (1984), na obra *A política do livro didático*, aponta que a necessidade de construção da “consciência nacional” e afirmação do “Estado Nacional” levou o governo a se livrar de “tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p. 34). Diante dessa necessidade, o livro didático torna-se “potencialmente um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p. 34).

No que tange à publicação e à distribuição de materiais que deveriam ser utilizados nas instituições de ensino’, Vargas consigna o Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Dessa forma, como já frisamos anteriormente, pela primeira vez no Brasil há uma lei que regula produção, importação e utilização de livros didáticos (SILVA, 2006), papel que até este momento era exercido de pelo Colégio Pedro II, por meio de seus programas de ensino.

²⁹ Serviço Social da Indústria.

³⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

3.5 A Construção da Geografia Escolar Brasileira

O nascimento e a instauração de uma nova disciplina levaram alguns decênios por vezes séculos. [...]. Pois a disciplina ainda que pareça imune por todos os lados; não é uma massa amorfa e inerte. Vê-se de repente florescerem os “novos” métodos, que dão testemunho de uma insatisfação, e dos quais o sucesso é também o questionamento, ao menos parcial, da tradição. (CHERVEL, 1990).

Apesar de possuir origens muito antigas, durante muito tempo, o conhecimento geográfico não se encontrava sistematizado segundo os pressupostos das ciências modernas. Moraes (1990) considera que

Até o final do século XVIII, não é possível falar de um conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designa-se como Geografia: relatos de viagens, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do Globo etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. (MORAES, 1990, p.33-34)

Ainda de acordo com este autor, a partir do início do século XIX, uma série de fatores permitiu a sistematização da Geografia, enquanto ciência. Naquele contexto, “a terra estava toda conhecida”, o desenvolvimento das relações econômicas e comerciais “punha em contato os lugares mais distantes” (MORAES, 1990, p. 40-41). Além disso,

As representações do Globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. A fé na razão humana, posta pela Filosofia, abria a possibilidade de uma explicação racional para qualquer fenômeno da realidade. As bases da ciência moderna já estavam assentadas. As ciências naturais haviam constituído um cabedal de conceitos e teorias, do qual a Geografia lançaria mão, para formular seu método. E, principalmente, os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas. (MORAES, 1990, p.40-41).

Melo *et al* (2006) acrescenta que no início do século XIX, quando a Prússia almejava fundar o Estado-Nação alemão, “o governo instituiu a formação básica para todos, com a exigência de aprenderem a língua nacional, a história e a Geografia na perspectiva do ‘amor à pátria’ ” (MELO *et al*, 2006, p. 2683). Da mesma forma, ou seja, “carregada de uma função patriótica”, a Geografia também foi institucionalizada na França após 1870. Para a autora, neste contexto, o ensino de Geografia apresentava “um valor inigualável de prestadora de serviços patrióticos para o Estado-Nação” (MELO *et al*, 2006, p. 2684). Logo

A Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. A partir de sua inserção na escola, ela passa a ter uma

função: mostrar através de descrições, mapas com contorno do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas formando o futuro soldado, e/ou, o cidadão (MELO *et al*, 2006, p. 2684).

Podemos, pois, afirmar que a Geografia se consolida como uma ciência na medida em que chega à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la (MELO *et al*, 2006). De acordo com Rocha (2009)

Ao contrário da maioria das disciplinas escolares, que emergiram de ciências mães já legitimadas academicamente, a geografia escolar foi responsável, em grande parte, não só pela legitimação da nova ciência, como também pela sua institucionalização (ROCHA, 2009, p. 78).

Logo, nos surge a questão: O que diferencia a Geografia escolar da Geografia enquanto ciência? Segundo Lestegás (2000, 2007), esta diferenciação entre a geografia científica e a geografia escolar pode ser tanto relativa ao grau de ensino, pois, a primeira é produzida pelos pesquisadores e a segunda, ensinada pelos professores, quanto relacionada a seus fins, processos e demandas, visto que mobilizam materiais e cabedais teórico-metodológicos próprios.

Lestegás (2007) ainda acrescenta que há diferenças nas condições de produção entre o conhecimento científico e o escolar, perceptíveis inclusive nos livros didáticos. Del Gaudio (2013), baseando-se em Lestegás (2007), afirma que na geografia escolar os textos “em geral são mais fechados e marcados com signos que indicam claramente aos alunos o que é importante e, portanto, devem aprender” (LESTEGÁS, 2007, p. 529 apud DEL GAUDIO, 2013, p. 43). Silva (2012), salienta que a Geografia escolar não é necessariamente

[u]ma vulgarização científica, pois a estrutura da disciplina se ergue do entrecruzamento de diversas instâncias, sendo a ciência apenas uma delas; a ciência, a seu tempo, teve contribuições importantes no processo de sustentação da Geografia escolar, assim como o contrário também se deu, pois, a Geografia escolar contribuiu para institucionalizar a Geografia acadêmica: a formação de professores foi uma das suas razões de existência (SILVA, 2012, p. 145)

De tal forma, podemos afirmar que a geografia se consolida enquanto ciência, com seu conjunto de princípios e métodos particulares, durante o período que se estende da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX. Entretanto, essa sistematização ainda estava essencialmente baseada na descrição do mundo. No Brasil, durante o século XIX, essa foi, por exemplo, a Geografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (VLACH, 1988).

Entretanto, este caminho percorrido pela Geografia escolar, até as primeiras décadas do século XX, foi “longo e difuso” até estreitar “seu diálogo com as instâncias de produção científica, orientar a formação dos professores de Geografia, consolidar seu espaço na instituição escolar, e ser partícipe na institucionalização da Geografia acadêmica” (SILVA, 2012, p. 145). Silva (2012) considera que essa gênese do pensamento geográfico escolar, ocorrida na Europa, inicia-se externamente às fronteiras do que na contemporaneidade conhecemos como “Geografia Moderna, de matriz científica, que demoraria ainda algumas décadas, a partir da segunda metade do século XIX, para ter expressão”, (Silva, 2012, p. 145) Já no Brasil, o nascimento e fortalecimento da Geografia escolar, e também da História, ocorreu ao longo do século XIX (VLACH, 1988; SILVA, 2012).

Do ponto de vista de Silva (2012) esse percurso da Geografia escolar é abordado em duas teorias na literatura geográfica. Para a autora, de acordo com a primeira delas, a necessidade de ensino desta disciplina “teria emergido da força e necessidade dos nacionalismos” no domínio das classes dominantes, o que foi discutido por VLACH, 1988; PEREIRA, 1999 (SILVA, 2012, p. 146). Já a segunda teoria, expõe que sua ascensão ocorreu devido a Geografia escolar “ter sido um instrumento da divulgação de uma cultura universal, necessária ao ingresso na civilização predominante, a europeia”, o que foi apontado por ROCHA, 1996. Entretanto, Silva (2012), defende uma terceira tese, que nas palavras da autora “não necessariamente anula ou contradiz as duas anteriores, mas as amplia” (SILVA, 2012, p.147). Para a autora o aparecimento da Geografia escolar

teve início com a introdução de uma educação científica na Colônia, em um primeiro momento; posteriormente, no alvorecer do Império, sua consolidação se acentua com o projeto político de formação do Estado brasileiro, ou das elites deste Estado, momento em que vamos ao encontro do movimento proposto por Vlach (1988), notadamente marcado no discurso de nacionalização do livro didático; esse movimento, nas primeiras décadas do século XX se expande no sentido de descentrar-se das elites e ser popularizado. Complementando esta hipótese, o processo de formação política do Brasil coincide, entre as décadas de 10 e 50 dos Oitocentos, no âmbito da educação, com a crise dos estudos clássicos e a emergência das abordagens científicas que, advindas do Iluminismo, adentram a cena educacional brasileira por meio das faculdades e escolas de estudos superiores no período joanino, e daí permeiam a educação básica em um processo paulatino que, em fins do século XIX, conta com a força das ideias positivistas para sua consolidação, já no período republicano (SILVA, 2012, p. 147).

A longa citação demonstra que o processo de institucionalização e consolidação do ensino de Geografia no Brasil não pode ser demarcado por uma única característica ou fato preponderante. Conforme Silva (2012), ainda temos que considerar que a Geografia Clássica, dotada de uma “dupla orientação – a matemática e a descritiva” – é o principal referencial “para o ensino de

Geografia no Brasil ao longo do século XIX”. Porém esta concepção, que entra em crise ao findar daquele século, abriu “espaço para a ascensão da Geografia Moderna, que começa a ser introduzida no cenário da educação geográfica antes mesmo de sua institucionalização como ciência na academia, nas primeiras décadas do século seguinte” (SILVA, 2012, p. 146). Ainda conclui

[o] ensino superior no Brasil se organizou em três núcleos: Medicina, Engenharias e, um pouco mais tarde, Direito. A Geografia matemática, especialmente, foi valorizada no âmbito dos cursos de engenharias, e a Geografia descritiva foi colocada como condição cultural e ideológica nos exames dos cursos de humanidades. Uma e outra, sem fronteiras claras. Mesclaram-se, por fim, com avanços e recuos, para estabelecer as bases curriculares da Geografia escolar (SILVA, 2012, p. 146-147).

A autoria ainda considera que este comportamento descritivo caracteriza-se como “fundamento da maior parte das primeiras produções da Geografia, inclusive na didática, sendo que, nesta, essa posição se prolonga mais, chegando ao século XX” (SILVA, 2012, p.207). Além disso

Também nessa bibliografia se farão sentir sintomas de mudanças, de transformações constitutivas do discurso didático da Geografia. Mas esta é apenas uma das dimensões do livro didático de Geografia. Este também se constitui como material instrucional, como objeto de debates, como meio para a propagação de pensamentos e de silêncios. Sua trajetória vai mostrando como vão sendo agregados índices, ilustrações, exercícios, notas de rodapé, pregnancies... O livro didático de Geografia é um dos gêneros da bibliografia geral, porém, como todo gênero, não nasceu pronto: frutifica-se na História, por ela é construído e constituído. Não havendo exercícios ou atividades para os discentes nas obras, ofertava-se apenas os conteúdos, ficando a cargo do regente do curso orientações quanto às atividades: o livro aí se inteira para o professor, ainda não é uma conquista do alunado. A história do livro didático de Geografia mostra que suas múltiplas dimensões, como essa, vão se compondo, demonstra como vai se propondo, como se destina, para quem se destina, para que serve, para o que contribui, como se institucionaliza, como se dão as relações retroativas que nutre com a disciplina (SILVA, 2012, p. 267).

De acordo com Rocha (2009), a geografia liberta-se “da pura preocupação com a descrição”, herança da Geografia Clássica, buscando “oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como identificar as causas de sua distribuição” (ROCHA, 2009, p.78). Os preceitos da Corografia - descrição de um fenômeno -, são considerados como “ultrapassados”, pois se tornou necessário estudá-lo e interpretá-lo. De tal maneira “a geografia adquire o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação” (ROCHA, 2009, p. 79).

Neste mesmo artigo, intitulado “Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil”, Rocha (2009) observa que no Brasil, a institucionalização desta ciência nas Universidades só ocorreu após a década de 1930, embora esta já estivesse presente nos currículos escolares, como observamos nos

programas de ensino do Colégio Pedro II anteriormente apresentados. Nesta instituição, desde sua fundação, em 1838, e no seu primeiro regimento, a Geografia era uma disciplina escolar de ensino obrigatório. Para o autor, esta característica demonstra a “autonomia que as disciplinas escolares possuem em relação as suas ciências ou saberes de referência” (ROCHA, 2009, p.78), pois mesmo antes da existência de cursos superiores de Geografia, esta, enquanto disciplina escolar já havia se institucionalizado.

Outra discussão proposta por Rocha neste mesmo artigo refere-se ao valor dos Pareceres elaborados por Rui Barbosa em 1882 e 1883. Nos capítulos anteriores discutimos as considerações feitas pelo autor no que tange a escravidão, a transição para o trabalho assalariado e a relação deste processo com a escola, porém Barbosa em seus pareceres também realiza importantes considerações sobre o ensino de Geografia. Para Barbosa, “o estudo da geografia constitui hoje mais do que nunca, um elemento essencial da educação comum. Em importância só se lhe avanta a leitura, a escrita e a aritmética rudimentar” (BARBOSA, 1947, X (II), p. 293). Rocha (2009) considera que

Para a geografia, mais especificamente, seu significado adquire uma importância ainda maior, pois neles está presente uma proposta que se tivesse sido concretizada traria oficialmente para nossas salas de aulas, a chamada geografia moderna, paradigma então emergente no seio da ciência geográfica e que, segundo a historiografia hoje existente, só viria se manifestar nas escolas brasileiras nos anos 20 deste século [XX] (ROCHA, 2009, p. 79, inserção nossa)

O autor aponta que desde 1876, Barbosa já afirmava que a “geografia devia fazer parte do programa obrigatório das escolas de todos os países que realmente fossem civilizados” (BARBOSA, 1947, apud ROCHA, 2009, p. 80), o que demonstra uma das grandes preocupações de Barbosa, que “era colocar o Brasil em pé de igualdade com os países mais desenvolvidos” (ROCHA, 2009, p. 80). Entretanto, para Barbosa, a geografia até então ensinada nas escolas brasileiras não refletia sua importância, por tal razão, em seus pareceres defendia a total reformulação do ensino desta disciplina. Para ele, o ensino de geografia baseado em tópicos que deveriam ser memorizados pelos alunos era enfadonho. E por isso, de acordo com o ponto de vista defendido nos pareceres, esta concepção de geografia deveria ser excluída das salas de aula. Pois, “na geografia particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar” (BARBOSA, 1947, X (II), p. 307). E continua

O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém quasi todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quasi absoluto do curso está em

gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na geografia particular recrudescem a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar”. (BARBOSA, 1947, X (II), p. 307)

Tal posicionamento de Barbosa, contrário ao ensino mnemônico e conservador de Geografia aparece em alguns dos livros analisados. Por exemplo, na introdução do livro *Geografia para a Primeira Série* (1939), Aroldo de Azevedo afirma que os demais métodos e processos de ensino de geografia a fizeram “merecedora de desprezo” apesar de esta ser uma disciplina “agradável e fascinante” (AZEVEDO, 1939, p. 03).

Rocha (2009) argumenta que a fim de mudar essa enfadonha concepção de Geografia aplicada nas escolas até então, Barbosa defendeu a difusão de uma prática de ensino legitimadora da geografia científica e dos métodos modernos de ensino (ROCHA, 2009, p.82). Segundo Barbosa, “a aplicação de métodos modernos ao ensino elementar desta disciplina restitui seu caráter de amenidade, vida e eficácia” (BARBOSA, 1947, X (II), p. 293). Na opinião de Rui Barbosa, a pedagogia de Pestalozzi seria a grande responsável pelas melhorias qualitativas vividas pela geografia escolar. Isto pois,

[p]recisava-se introduzir no ensino desta matéria escolar em nosso país, o processo de lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados. Deveria-se praticar o estudo do meio, através do qual os (as) alunos (as) aprenderiam de forma ativa. Se, entretanto, fossem absolutamente impossíveis estas práticas, era aconselhável que pelo menos nas aulas, as lições partissem sempre do conhecido para o desconhecido, e se utilizasse objetos familiares tanto aos (as) alunos (as) quanto aos (as) professores (as) (ROCHA, 2009, p. 82).

No entanto, o ponto crucial dessa discussão proposta por Rocha está na relação que este fez entre as críticas e sugestões apresentadas por Rui Barbosa em seus pareceres e a manifestação do pensamento de um grupo de educadores (as) “que já naquele momento não só discordava da prática hegemônica de ensino de geografia, como também defendia uma geografia produzida à luz da ciência positiva” (ROCHA, 2009, p. 84). Neste sentido o autor destaca a figura de Delgado de Carvalho, porém acreditamos que este, assim como suas propostas de modernização do ensino de Geografia, se relacionava a um contexto de mudanças em todo ensino brasileiro desencadeado pelos educadores signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932.

Gasparello (2013) evidencia que este grupo de educadores “pregava uma pedagogia renovada, marcada pela valorização do interesse e da importância atribuída às experiências concretas e problemáticas”. Para estes educadores, “vida, experiência, aprendizagem – não se podem

separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (TEIXEIRA, 1980, p. 115 *apud* GASPARELLO, 2013, p. 07).

Ainda segundo Gasparello (2013), Delgado de Carvalho participava do grupo de intelectuais educadores que, com suas ações e pensamentos, fundamentaram as mudanças que se processaram no campo da cultura, da educação e do ensino de sua época, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho. Seu encontro com Anísio Teixeira, por exemplo, ocorreu nos Estados Unidos onde ambos participaram de cursos e palestras ministrados por John Dewey, pensador que contribuiu muito para uma renovação do pensamento pedagógico brasileiro e com o qual ficaram ligados por laços de amizade. Sobre as ideias de Dewey, Delgado de Carvalho ressaltava

“Educação é vida”. Esta fórmula de Dewey tem orientado ultimamente o ensino para práticas mais vitalizadas, isto é, para maiores contatos dos educandos com as realidades históricas, geográficas, econômicas e sociais. **A palavra do mestre, o texto do compêndio, o mapa do atlas são agentes transmissores indiretos dos fatos e fenômenos por estudar e conhecer. A tendência atual é estabelecer contatos diretos** (CARVALHO, 1949, p. 79, **grifos do autor** *apud* GASPARELLO, 2013, p. 08).

Ainda com Anísio Teixeira e outros, fundou e foi o primeiro diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE) e ambos são signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Como podemos observar, as mudanças ocorridas no ensino de Geografia com o advento da Geografia Moderna aconteceram em um contexto mais amplo de mudanças promovidas por diversos educadores, entre eles, Delgado de Carvalho, em toda a educação brasileira. A seguir exporemos algumas alterações ocorridas no ensino de Geografia em decorrência das diversas reformas educacionais que acontecerem entre 1889 e 1945. Nesta discussão, daremos enfoque a como estas mudanças influenciaram ou não o ensino desta disciplina conforme apresentado nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II.

3.5.1 A Geografia como disciplina escolar no Brasil

A educação no Brasil no final do século XIX e início do século XX, pelo menos no plano discursivo, era vista pelas classes dominantes como algo de extrema importância, dadas as condições sociais, econômicas e políticas do momento. A corrida em busca da modernização da nação e a construção de uma unidade e identidade nacional eram consideradas necessárias e poderiam ser alcançadas via educação, que teria como de suas funções, conduzir o país rumo ao progresso. Melo *et al* (2006), ponderam que no século XIX, inicialmente sob o Império e depois sob a República, a educação brasileira continuava sendo destinada para a classe

dominante, formada por “um seletivo grupo de intelectuais, profissionais liberais, militares, funcionários públicos, pequenos comerciantes e artesãos” (MELO *et al*, 2006, p. 2684) Neste contexto a Geografia ganha papel de destaque. Segundo estes autores, foi por causa dos interesses da “classe dominante que a Geografia tornou-se uma matéria escolar específica”, pois a partir de 1831, seus conteúdos passaram a compor entre os requisitos das provas de admissão para os Cursos Superiores de Direito (MELO *et al*, 2006, p. 2684). Esta importância deve-se ao fato de que “ser Bacharel em Direito e futuro administrador de Cargos Públicos era um dos objetivos das principais famílias da época” (MELO *et al*, 2006, p. 2684).

A presença da Geografia entre os conteúdos constantes nos exames de admissão aos cursos superiores, a leva a figurar oficialmente entre os componentes curriculares brasileiros a partir da fundação do Colégio Pedro II em 1837. Como disciplina obrigatória do Programa desta instituição a Geografia também se tornou uma matéria obrigatória nos demais colégios, pois o Colégio Pedro II era a referência oficial de educação secundária no país (HAIDAR, 1972, MELO *et al*, 2006; SILVA, 2012). Para Silva (2012), o Colégio Pedro II influenciou “diretamente na consolidação da Geografia como disciplina” (SILVA, 2012, p. 196).

O Colégio Pedro II foi criado para ser uma instituição escolar paradigmática, não só no que diz respeito à sua organização e funcionamento, mas também em relação aos saberes que por ele deveriam ser veiculados. O fato de que os conteúdos a serem ministrados, assim como os compêndios adotados pelos professores, só poderem vigorar a partir da aprovação legal dos legisladores de então, deixa explícita a tentativa de exercer um controle sobre a cultura a ser legitimada (ROCHA, 1996, p. 61).

De tal forma, a Geografia, formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II, passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país, e desde então, faz parte dos conteúdos disciplinares obrigatórios presentes em todas as Reformas Educacionais Brasileiras, de 1889 aos dias atuais (MELO *et al*, 2006, p. 2686). Diante disso, nos surge a questão: Como já observamos anteriormente, o período delimitado nesta pesquisa é marcado por diversas reformas que modificaram e reestruturaram a educação, mas quais foram as mudanças realizadas no ensino de Geografia por estas reformas educacionais – e visíveis nos livros e materiais veiculados no Colégio Pedro II? E como isso se apresentou nos livros didáticos do período, notadamente em relação à discussão do trabalho e do trabalhador?

Silva (2012), destaca que a presença da Geografia, no ensino secundário, respondeu simultaneamente a uma necessidade de desenvolvimento do ensino superior e às necessidades formativas do Estado, que objetiva tanto a formação dos cidadãos, principalmente as classes

dominantes, quanto a constituição de uma máquina administrativa (SILVA, 2012, p. 222). De acordo com Rocha (1996)

A geografia escolar que passou a ser ensinada no Brasil, mas não só ela, reproduziu quase que na íntegra o que estava sendo estudado nos liceus franceses. “Transplantaram”, sem expressivas alterações, tanto a forma como o conteúdo que caracterizavam a geografia escolar. Acreditamos, no entanto, que está alardeada “transplantação” deve ser objeto de um estudo mais aprofundado, pois acreditamos que as especificidades sócio-históricas brasileiras exigiram que adaptações ou reelaborações fossem realizadas a partir do modelo importado. Não só se estudava no Brasil a geografia considerada interessante, pelo governo francês para ser difundida, como também se faziam os estudos em compêndios franceses. Inúmeras gerações de estudantes brasileiros aprenderam geografia exclusivamente pelas páginas do “Manuel de Baccalaureat” e do “Atlas Delamarche”, e mesmo quando começaram a surgir os compêndios nacionais, estes tentavam a todo custo se aproximar (isso quando eles próprios não eram meras traduções) o máximo possível das publicações francesas (ROCHA, 1996, p. 03).

Nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II podemos verificar a indicação dessas obras entre outras também de origem francesa para utilização como obras de referências para os professores e alunos. O *Manual du Baccalaureat* é indicado para utilização no programa de 1856. Já o *Atlas Delamarche*, foi umas das obras indicadas para utilização no Colégio e por outras instituições de ensino secundário que seguissem seu programa por mais de meio século, estando nas indicações presentes nos programas de 1856, 1858, 1878, 1882, 1895 e 1898. Além destas duas obras observamos também a indicação de outra obra francesa o “Atlas de Schrader e Anthoine”, indicado nos programas dos anos de 1892, 1893, 1895 e 1898.

Acerca desta influência francesa na educação em geral e particularmente no ensino de Geografia, Rocha (1996) ressalta que ao longo de todo o período imperial e parte do republicano, a situação não foi modificada. Segundo este autor, alterações no ensino desta disciplina nas escolas só ocorriam após estas terem sido implementadas anteriormente naquele país. Nas palavras de Proença

E era natural que assim acontecesse, porque toda a nossa organização escolar, quer no que diz respeito aos programmas, quer aos processos de ensino, nos vinha directa ou indirectamente da França, a terra classica da escolastica e de cuja influencia só muito tarde se livrou. Copiavamos os programmas francezes e aprendiamos a ensinar pelos livros francezes. A historia do nosso ensino de geographia, pelo menos até trinta annos atraz, é bem a mesma historia do ensino de geographia na França, com a differença apenas de que acompanhavamos um pouco retardados pela deficiencia de material didactico (PROENÇA, s/d, p. 228 *apud* ROCHA, 1996, p. 03).

Esta influência francesa no ensino de Geografia permaneceu hegemônica até as primeiras décadas do século XX (ROCHA, 1996), mesmo tendo ocorrido diversas reformas educacionais. Como já discutimos anteriormente, com a proclamação da República, a primeira iniciativa importante para a educação foi o surgimento, em 19 de abril de 1890, do Ministério da

Instrução, Correio e Telégrafos, sob responsabilidade do ministro Benjamin Constant. Ainda neste mesmo ano, é decretada a primeira reforma educacional do período republicano. Os impactos no ensino de Geografia com esta reforma começam com a proposta de um novo método educacional para todas as disciplinas, a “lição de coisas” (SILVA, 2012). Este método recomendou “[...] o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação”, tendo como objetivo “suceder triunfantemente aos processos *verbalistas*, ao absurdo formalismo da escola antiga” (BARBOSA, 1886, p. VII - grifos do autor *apud* SILVA, 2012, p. 254). De acordo com Silva (2012), este novo método contrapôs os vigentes até então que se baseavam na repetição, ao procurar “trabalhar a reflexão, iniciando o aprendizado pela ‘curiosidade’, pela motivação” (SILVA, 2012, p. 255). Para Rui Barbosa, de acordo com o método de lição de coisas, o processo educativo poderia ocorrer

No caminho que a própria criança costuma seguir, examinando os vários objetos que derredor se lhe deparam, está ensinando a natureza mesma o verdadeiro plano para a realização desse desejável propósito. Aproveite-se o educador dessa sede de saber do menino, e induza-o a exercer os sentidos em cada objeto que sucessivamente se lhe oferecer, vendo apalpando, ouvindo, saboreando, ou cheirando, conforme couber. Esse método por onde a natureza ensina; e o homem ainda não foi dado excede-lo. Pelo emprego das faculdades perceptivas nas realidades que o cercam, junta o menino, de si mesmo, antes de ir à escola, um copioso pecúlio de idéias (BARBOSA, 1886, p. 4-5 *apud* SILVA, 2012, p. 255).

Barbosa afirmava que a lição de coisas “não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o *método comum, adaptável e necessário a todas*” (BARBOSA, 1981, v. X, t. II, p. 214-215 - grifos do autor *apud* SILVA, 2012, p. 255).

Neste contexto a Geografia ganhou destaque, segundo Issler (1973), “não só em função da nova metodologia, mas também por causa do reconhecimento de seus méritos educativos” (ISSLER, 1973, p. 97). O ensino de Geografia passou a estar presente em todos os anos do ensino secundário, que era então constituído por 7 anos, sendo que a carga horária nos dois primeiros anos corresponderia a 3 horas semanais e, a partir do terceiro ano, a apenas uma hora semanal, dedicada a revisão dos conteúdos. De acordo com o programa do Colégio Pedro II - que passou a chamar Gymnasio Nacional a partir da proclamação da República -, elaborado em conformidade com os pressupostos da reforma Benjamin Constant e que passou a vigorar a partir de 1892, o ensino de Geografia nesta instituição ocorreria nos quatro primeiros anos de ensino. O primeiro ano, composto por 50 lições, seria dedicado ao ensino de Geografia física, com ênfase no Brasil e nos exercícios de cartografia. Além disso, seu ensino ocorreria

juntamente ao da Astronomia. O segundo ano seria dedicado a Geografia humana, sendo também composto por 50 lições, sendo que as primeiras lições correspondiam a conteúdos gerais, como estudo das religiões, das populações, dos povos e raças humanas. Da quarta a décima quinta lição, os conteúdos eram voltados ao Brasil, com ênfase nos aspectos descritivos dos estados. A partir da décima quarta lição, observamos que cada uma era voltada aos estudos dos diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e França. No terceiro ano, novamente o ensino de Geografia voltava-se aos conteúdos de Astronomia e Geografia física, sendo uma reprodução exata das lições que compunham o primeiro ano, o que se repete com os conteúdos do quarto ano que, por sua vez, reproduzem os conteúdos do segundo ano. Apesar das informações quanto aos conteúdos estarem listadas neste programa, não localizamos informações quanto a carga horária destinada a cada uma delas e quanto a carga horária semanal destinada ao ensino de Geografia. (Programa de Ensino do ano de 1892 apresentado no Anexo 1)

Em comparação aos conteúdos prescritos, observamos uma continuidade em relação aos programas anteriores, relativos aos anos de 1856 a 1888. Observamos permanências entre todos esses programas, como por exemplo, a fragmentação de áreas, com recortes espaciais sendo estudados separadamente em sua abordagem física em um ano e a abordagem econômica e política em outro. Entretanto, a partir do programa de 1892, houve a descrição do conteúdo que deveria ser estudado em cada lição, em conformidade ao método de lição de coisas. Além disso, esse programa enfatizava a utilização de mapas como instrumentos pedagógicos do ensino geográfico, o que não ocorria nos programas anteriores. Outra inovação do programa de 1892 é o ensino da Cosmografia, com melhor estruturação e utilizando-se, pela primeira vez, e por influência do sistema positivista, o termo Astronomia (SILVA, 2012, p. 260). Quanto a indicação de livros didáticos, encontramos as seguintes indicações: *Compêndios e Atlas* (últimas edições); *Elementos de Geographia moderna* de Pedro de Abreu; *Provincias do Brazil* de Moreira Pinto; *Atlas* de Shrader e Anthoine, *Atlas do Brazil* de Lomelino de Carvalho. Estes livros e atlas eram indicados para utilização durante os quatro anos em que os estudantes tinham aulas de geografia.

Ainda durante a vigência do ministério de Benjamin Constant e de sua reforma, foram elaborados mais três Programas de Ensino para o Gymnasio Nacional, em 1893, em 1895 e o outro em 1898. De acordo com o programa de 1893, o ensino de Geografia ocorreria no primeiro, segundo e quarto anos e diferentemente do programa de 1892, não seria ministrado no terceiro ano. Outra mudança está no número de lições do primeiro ano, dedicado a geografia

física e noções de astronomia, que foram reduzidas de cinquenta para quarenta e seis em cada ano. Já o segundo e quarto anos mantiveram sua estrutura dividida em 50 lições, e eram dedicados a geografia política e econômica. Em relação ao conteúdo das lições e aos livros didáticos indicados não houve mudanças em relação ao programa de 1892.

Já o programa de 1895 apresentou diversas mudanças em relação aos dois programas anteriores. De acordo com este programa, o ensino de geografia ocorreria no primeiro, no segundo e no terceiro anos. O primeiro ano manteve-se dedicado a geografia física, porém teve seu número de lições reduzidas para trinta e duas. O segundo ano, deveria ser dedicado a geografia geral, que de acordo com o programa contemplaria a geografia econômica e a política. Também teve uma pequena redução em seu número de lições, que passaram a ser quarenta e nove ao todo. Outra mudança nestes dois anos foi a inserção de novos livros didáticos indicados: ·*Curso Methodico de Geographia* de Joaquim Maria de Lacerda ou *Elementos de Geographia moderna* de Pedro de Abreu ou ainda *Curso de Geographia* de Moreira Pinto. Já os atlas indicados foram: *Atlas do Brazil* por Homem de Mello ou Lomelino de Carvalho e *Atlas* de Schrader, Azevedo May ou Delamarche. Apesar de ser dada mais de uma opção de livros a serem utilizados no programa, não há nenhuma indicação evidenciando se esta escolha era facultada ao professor ou ao aluno. Logo, não sabemos se estes livros eram referencias para estudos complementares ou se eram realmente utilizados em sala de aula. Apesar das mudanças ocorridas nos dois primeiros anos serem importantes, a principal delas ocorreu no terceiro ano, que foi dedicado ao ensino de geografia do Brasil e noções de Cosmografia. Ao ensino de geografia do Brasil foram dedicadas 15 lições, enquanto às noções de Cosmografia foram dedicadas 24 lições. Além disso, para o terceiro ano outros livros didáticos foram indicados: ·*Chorographia do Brazil* de H. Martin; *Geographia Physica do Brazil* de Wappaus; *Chorographia do Brazil* de Moreira Pinto; *Atlas do Brazil* por Homem de Melo ou Lomelino de Carvalho; *Carta Physica do Brasil* por Homem de Melo; *Elements de Cosmographie* de F. I. C. (Programa de Ensino do ano de 1895 apresentado no Anexo 2)

No programa de 1898 o ensino de Geografia restringiu-se novamente ao primeiro, ao segundo e ao quarto anos. Assim como nos demais programas, o ensino de geografia física ocorria no primeiro ano e de geografia econômica e política no segundo. O quarto ano era dedicado ao ensino de noções de cosmografia. Novamente o número de lições foi reduzido, o primeiro ano passou a ser composto por dezesseis lições, o segundo por quarenta e quatro e o quarto ano, por dezessete lições. Outra redução drástica foi relacionada ênfase dada aos estudos de Geografia do Brasil, que passaram a compor somente uma das lições dentro do conteúdo do segundo ano.

Novamente houve a inclusão de novas indicações de livros didáticos: ·*Geographia Elementar* de Tancredo do Amaral; ou *Curso Methodico de Geographia* de Joaquim Maria de Lacerda; *Lições de Geographia* de Sallaberry; ou ainda *Curso de Geographia* de Moreira Pinto. Os atlas indicados continuaram os mesmos: ·*Atlas do Brazil*, por Homem de Mello e *Atlas* de Delamarche ou Schrader. (Programa de Ensino do ano de 1898 apresentado no Anexo 3)

Em 1901, ocorreu a publicação do Decreto n. 3914, a chamada Reforma Epiácio Pessoa, trazendo um novo regulamento para o então Gymnasio Nacional, reafirmando-o como padrão para as instituições particulares e públicas do ensino secundário, com sujeição à fiscalização federal. O ensino secundário foi reorganizado em seis anos, estando a Geografia presente em quatro destes: no primeiro com uma carga horaria semanal de quatro horas, no segundo com três horas, no terceiro com duas horas e no sexto com uma hora.

Essa reforma definiu as disciplinas, os números de horas de aulas por semana, o período de duração, o regime dos exames e aprovação, as condições de matrícula, normas de comportamento e disciplina, regras sobre frequência e disposições quanto ao quadro docente e administrativo (SILVA, 2012, p. 261). Devido a isso não houve a elaboração de um Programa de Ensino específico que deveria ser adotado no Gymnasio como nos anos anteriores.

De acordo com o inciso IX do Art. 9º,

No ensino da geographia o intuito fundamental será a descripção methodica e racional da superficie da terra por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca trasfoleados, e de memória, das cinco partes do mundo, dos paizes da América, especialmente do Brazil, e dos da Europa, com a preocupação de evitar minucias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar a memória do alumno ou não a exercitar com real proveito, quer no estudo da geografia physica, quer no da geographia política e do ramo econômico. No 1º anno far-se-ha o estudo da geographia physica, particularmente do Brazil; no 2º o da geographia política em geral e em particular do Brazil; no 3º da chorographia do Brazil propriamente dita (BRASIL, 1901, p. 687).

Em 1911, entrou em vigor pelo Decreto nº 8.660, a reforma conhecida como Rivadávia Corrêa. Apresentava que a Geografia deveria estar presente nos três primeiros dos seis anos do curso secundário, sendo o primeiro ano destinado ao ensino de Geografia Geral, o segundo de Geografia Política e o terceiro ano de Corografia do Brasil e de noções de Cosmografia.

Art. 7º Os programmas deverão attender ás seguintes linhas geraes: [...]

f) No ensino da geographia o intuito fundamental será a descripção methodica e racional da superficie da terra, por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca trasfoliados, e de exercícios de memória referentes ás cinco partes do mundo, aos paizes da América e especialmente ao Brazil, e aos da Europa, com a

preocupação de evitar minúcias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar, quer no estudo da *geographia physica*, quer ao da *geographia política* e do ramo econômico. Na 1ª série far-se-há o estudo da *geographia physica*, particularmente do Brasil; na 2ª o da *geographia política* geral e, em particular, do Brasil; na 3ª o da *chorographia* do Brasil, propriamente dita, e o das noções de *cosmographia* (BRASIL, 1911, Art. 7º, inciso f).

Como podemos verificar, a orientação visava alterar os “métodos rígidos e improdutivos da velha Geografia descritiva” (SILVA, 2012, p. 262). Entretanto, a carga horária e os conteúdos a serem ministrados em cada ano ficaram ao encargo dos Colégios, o que impossibilita a verificação de como este processo ocorreu nas instituições. De acordo com Silva (2012)

Se por um lado o espaço da Geografia como disciplina era um fato consolidado, por outro a Geografia exercida já não era capaz de inspirar uma educação que atendesse à proposta da educação: como cultura era falha, pois apenas era informativa; com atendimento a uma formação, sobretudo nacional, igualmente apresentava limitações, dependendo muito mais do desempenho do professor para ter algum sucesso. As bases de sua orientação, tal como a fragmentação em áreas, a fragmentação interna em cada uma dessas áreas, faziam com que essa disciplina encontrasse limites. Parece que as primeiras tentativas de se alterar esse quadro partiu não de uma reforma dos conteúdos, mas do modo de ensinar – embora na prática uma coisa dependa da outra. Como se vê na citação acima, o que se pede é uma disciplina mais leve, sem minúcias, mas suficiente para extrapolar por representações espaciais que realmente notifiquem certo aprendizado ao aluno (SILVA, 2012, p. 263-264).

A partir da reforma Rivadávia Corrêa um novo Programa de Ensino foi elaborado para o Colégio Pedro II em 1912, que retomou seu nome original. Em tal programa, o ensino de Geografia ocorreria nos três primeiros anos dos seis que compunham o ensino secundário. De acordo com este programa o ensino de Geografia seria realizado com uma carga horária semanal de três horas. Assim como nos demais programas, o primeiro ano foi dedicado a geografia física e o segundo ano a geografia econômica e política. Neste programa não havia indicação de livros didáticos a serem utilizados. (Programa de Ensino do ano de 1912 apresentado no Anexo 4)

A reforma Carlos Maximiliano, realizada cerca de quatro anos depois, em 1915, promulgada pelo Decreto n. 11.530, reduziu o ensino secundário a cinco anos. O ensino de Geografia foi condensado em dois anos, sendo que no primeiro deveria ser realizado o ensino de uma Geografia Geral, predominante física, porém simultâneo ao ensino da Geografia Política, com enfoque em uma abordagem global. Já o segundo ano era dedicado a Corografia do Brasil. O programa do Colégio Pedro II retratava concretamente essa divisão, com o primeiro ano dividido, sendo as primeiras trinta e oito lições dedicadas ao ensino da Geografia física, enquanto que as próximas quarenta e duas lições eram destinadas a Geografia Política, totalizando oitenta lições. Já no segundo ano, as primeiras sessenta lições eram destinadas a Corografia do Brasil e as vinte últimas às noções de Cosmografia, também totalizando oitenta

lições. Como podemos verificar, apesar de o conteúdo ter sido condensado, a quantidade de lições se manteve. Neste programa, diferentemente dos demais, não há indicações específicas de obras didáticas, mas sim de autores: ·Coelho Lisboa e L.C. Paranhos de Macedo. (Programa de Ensino do ano de 1915 apresentado no Anexo 5)

Em 1925, é promulgada a Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto n. 16.782-A. Esta reforma não alterou a situação da Geografia no ensino secundário, à exceção da separação da Cosmografia, deslocada para o 5º ano, “talvez pelo surgimento de mais espaço”, pois o ensino secundário voltou a ser realizado em seis anos (SILVA, 2012, p. 265). Apesar disso, no programa do Colégio Pedro II de 1926, elaborado em conformidade a esta reforma, a estrutura do ensino de Geografia é completamente reformulada, o primeiro ano passou a ser dividido em cinco partes: Prolegômenos (10 lições); Geografia Física (6 lições); Geografia Política (6 lições) Geografia Geral dos Continentes (18 lições) e Geografia Regional (40 lições) Neste programa são retomadas as indicações de livros didáticos e para o primeiro ano foram indicadas as seguintes obras: ·*Geographia Secundaria* de Carlos Novaes; *Europa, América, Ásia e África de hoje* de Othelo Reis; ·*Europa Actual* de Mario da Veiga Cabral. *Além dos atlas: Novo Atlas de Geographia* de J. Monteiro e F. de Oliveira e *Atlas de Geographie Moderne* de Visitin e *Mappas mudos do Brasil, Planisfério, América do Sul e do Norte, Ásia, África e Europa*. Já o segundo ano, dedicado a Corografia do Brasil, foi dividido em parte geral e parte regional, cada uma composta por quarenta lições. Para o segundo ano foram indicadas as seguintes obras: · *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho; *Chorographia do Brasil* de Scrosoppi; *Chorographia do Brasil* de Veiga Cabral; ·*Novo Atlas de Geographia* de Monteiro e F. De Oliveira e *Atlas do Brasil nº 2. Collecção de Mappas Mudos Escolares* de Homem de Mello. (Programa de Ensino do ano de 1926 apresentado no Anexo 6)

De acordo com Silva (2012), neste momento o ensino de Geografia “com nível de detalhamento bem maior que qualquer um precedente, é uma tentativa de controle do que se deve ensinar, apesar de incorporar algumas inovações, como temas novos, as migrações, por exemplo” (SILVA, 2012, p. 266). Segundo esta autora, seria esta uma tentativa de adequação a “orientação moderna” da Geografia que discutiremos adiante.

Ainda durante a vigência da Reforma Rocha Vaz, no ano de 1929 foi elaborado um novo Programa de Ensino para o Colégio Pedro II. No que diz respeito ao ensino de Geografia não há nenhuma alteração em relação ao programa de 1926. Nem mesmo outros livros didáticos foram indicados.

Já a partir de 1930, grandes mudanças ocorrem na sociedade brasileira com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, e estas não deixaram de repercutir no campo educacional. No ano de 1931 é promulgado o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos. O ensino secundário foi novamente organizado em cinco anos, com predomínio dos estudos científicos sobre os estudos clássicos. Esta prevalência ocorre principalmente em decorrência da influência exercida pela Associação Brasileira de Educação e pelo “Manifesto dos Pioneiros” da Escola Nova, publicado em março de 1931 (SILVA, 2012). Acerca destes movimentos, Silva (2012) aponta que

O vértice desses debates era o rompimento do isolamento da educação, procurando-a atrair para o contexto das necessidades e interesses sociais, para diluir nas práticas e políticas da educação o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, comum aos dois sexos e em regime de co-educação. A principal clivagem dessa proposta foi afastar a rede de ensino dos interesses das classes sociais mais privilegiadas, atuando como agente organizador da sociedade (SILVA, 2012, p. 271)

Nesta reforma Francisco Campos reforçou a função do Colégio Pedro II como padrão para os demais Colégios, públicos ou privados, impondo que todos deveriam adotar seu Programa de Ensino como oficial. Na proposição do quadro curricular da desta reforma, realizada pelo Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, o ensino secundário dividiu-se em um curso fundamental em cinco séries, nas quais constava a Geografia em todas, e um curso complementar de dois anos, também se fazendo presente a Geografia acrescida da Cosmografia. De acordo com o Programa de Ensino, presente na obra de Vechia e Lorenz (1998), no primeiro ano seriam dedicadas 3 horas semanais ao ensino de Geografia, sendo este dividido em três partes. Na primeira, denominada “Prolegômenos”, seriam estudados elementos de cosmografia. Na segunda, denominada “Geografia Física”, seria estudada a estrutura da Terra e a distribuição das terras e mares. Já a terceira parte, chamada “Prática de Geografia”, era destinada a realização de experiências que envolviam a orientação, determinação de longitude e latitude, cópia e leitura de cartas e análise de dados estatísticos.

No segundo ano do ensino secundário, as aulas seriam realizadas em uma carga horária semanal de duas horas. Também era dividido em três partes, sendo a primeira chamada de “Geografia Geral dos Continentes”, e nela seriam estudados aspectos da cartografia, da Geografia física e política dos cinco continentes. A segunda parte, também denominada de “Geografia Física”, era composta pelos estudos de relevo, clima e hidrografia. Assim como no primeiro ano, a terceira parte fora denominada “Prática de Geografia” e nela os alunos realizariam experiências relativas as formas de relevo, a formação de chuvas e as ações das águas sobre o modelado terrestre.

Assim como no segundo ano, nos demais anos que compunham o ensino secundário - terceiro, quarto e quinto anos, a carga horária semanal destinada ao ensino de Geografia também era de duas horas semanais. O terceiro ano era dividido em duas partes, a primeira denominada “Geografia Política e Econômica”, era composta pelos estudos das populações e raças, assim como seus aspectos culturais e econômicos. A segunda parte era destinada a “Geografia Política e Econômica do Brasil”, e nela eram estudados os mesmos pontos que na primeira parte, porém com enfoque nas características do Brasil.

O quarto ano, também era dividido em duas partes, sendo que na primeira, “Geografia dos Principais Países”, era realizado o “estudo especial de cada uma das principais potências, nas suas feições físicas e políticas particulares” (VECHIA; LORENZ, 1998, p.335). Entre as potências o programa destaca Inglaterra, Estados Unidos, França, Argentina e Rússia. Já a segunda parte do programa para este ano era destinada ao ensino de “Geografia Regional do Brasil”, sendo estudadas cada uma das regiões naturais do país.

No quinto e último ano do ensino secundário, o programa dividia o conteúdo de Geografia em seis partes. A primeira parte era denominada “Elementos de Cosmografia”, a segunda “Meteorologia e Climas”, a terceira “Elemento Sólido”, a quarta “Elemento Líquido”, a quinta “Elementos de Biogeografia” e a sexta e última “Geografia Comparada das Américas”. Este programa orientou, como já explicitado, o ensino de Geografia em todos as instituições de ensino secundário do país, porém, como ressaltam Vechia e Lorenz (1998), sua elaboração coube aos professores do Colégio Pedro II. Além das instituições de ensino, este programa também balizou os conteúdos que deveriam ser abordados nos livros didáticos de Geografia. Como exemplo, abaixo está a publicação na íntegra do programa do quarto ano na obra de Aroldo de Azevedo publicada em 1941.

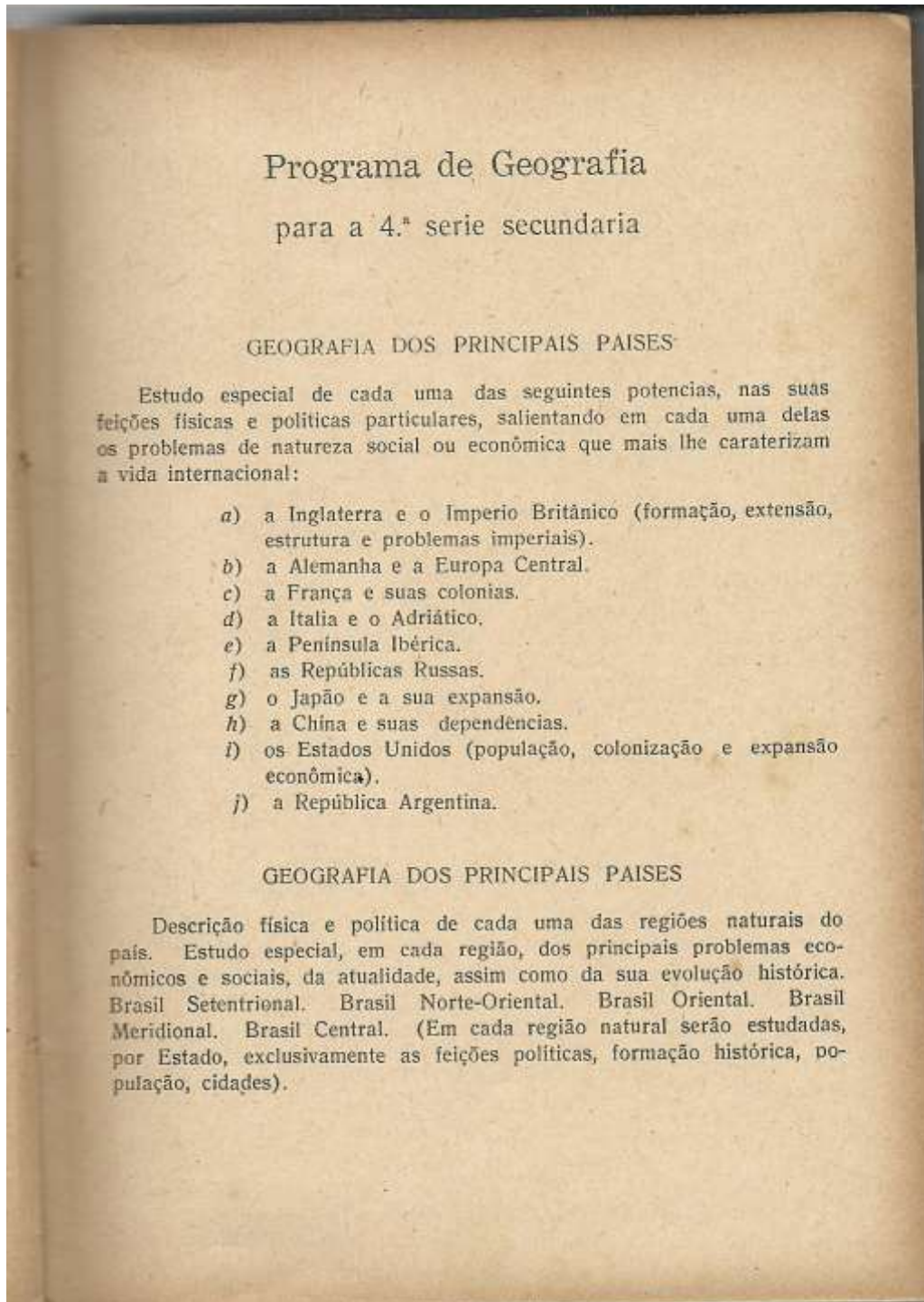


Figura 9 - Programa de Ensino para a 4ª série secundária presente no livro *Geographia* de Aroldo de Azevedo (1941, p.03)

A última reforma educacional ocorrida antes de 1945, entrou em vigor por meio da Portaria Ministerial número 170, de 11 de julho de 1942, idealizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Gustavo Capanema pôs em execução uma série de decretos-lei intitulados Leis Orgânicas do Ensino, que abrangeram vários setores da educação primária e média (OLIVEIRA, 1999, p. 82). As reformas realizadas no ensino secundário, como reconheceu

Romanelli (2001, p. 159), refletia, de modo contraditório, as tendências políticas pelas quais passava a sociedade em pleno Estado Novo que exibia, de um lado, os princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, uma educação classista voltada para a preparação de lideranças. Com efeito, isso se expressa claramente na fala de Capanema, ao expor os motivos da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (BRASIL, 1942 *apud* ROMANELLI, 2001, p. 82).

O primeiro ciclo, agora chamado ginásial, teve o seu tempo de duração reduzido para quatro anos. O segundo ciclo, chamado de colegial, passou a ser ensinado em três anos e foi subdividido em clássico e científico. O ensino de Geografia passou a ser realizado em todos anos do ensino secundário. Como um todo, o ensino passou a ser dividido em unidades e os anos de ensino passaram a ser denominadas “séries”. Neste programa não é discriminada a carga horária semanal destinada a cada disciplina. Na primeira série do ginásial, composta por seis unidades, o foco seria o ensino da “Geografia Física e Humana”. A segunda série, destinada ao ensino da “Geografia dos Continentes” e composta duas unidades e segundo o programa:

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 (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 353)

A partir da terceira série do ensino ginásial o programa se concentra no ensino de Geografia do Brasil, sendo esta série destinada ao ensino de “Geografia Física e Humana do Brasil”, sendo dividida em seis unidades. Já a quarta série era destinada ao ensino de “Geografia regional do Brasil”, sendo dividida em 5 unidades - a primeira correspondente a um panorama geral da divisão regional do Brasil, e as demais unidades a cada uma das unidades que deveriam ser estudadas: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. Sobre o conteúdo que deveria ser estudado de cada região consta a seguinte observação: “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” (VECHIA; LORENZ, 1998, p.354)

De acordo com este programa, o ensino de Geografia também deveria ser realizado nos três anos do curso colegial, subsequente ao ginasial. Entretanto, no programa não é especificado se seria tanto no clássico e científico, ou somente em uma das opções. A primeira e a segunda série foram destinadas ao ensino de “Geografia Geral”. Desta maneira, a primeira série seria destinada ao ensino de Geografia Física e composta por sete unidades. Já a segunda série era destinada ao ensino de “Geografia dos Continentes” e cada unidade, que totalizavam onze, seriam destinadas ao estudo das características de um país ou região. Entre os países estudados figuravam: Estados Sul-Americanos do Pacífico Norte (Unidade III), A Itália e o Adriático (Unidade IX) e China e suas dependências (Unidade XI).

Como podemos verificar ao longo dos 56 anos que compreendem o período analisado nesta pesquisa, diversas reformas educacionais alteraram a educação brasileira e, especificamente, o ensino de Geografia. A seguir apresentaremos a bibliografia didática analisada e observaremos como estas reformas incidiram sob a produção de livros didáticos de Geografia.

3.5.2 A Bibliografia Didática de Geografia produzida entre 1889 e 1945

Como acentuam Hallewell (2012) e Silva (2012), a história do livro didático no Brasil, incluindo os de Geografia, teve o primeiro “centro de irradiação no Rio de Janeiro, onde predominou como atividade cultural e editorial até fins do século XIX” (SILVA, 2012, p.144). A produção destes materiais posteriormente se deslocou para São Paulo, processo que se iniciou nas primeiras décadas do século XX e consolidou na segunda metade deste século – a partir desse deslocamento para São Paulo, temos obras publicadas por editoras cariocas e paulistas. Somando a estes dois polos, apesar de sua pequena expressividade, devemos ressaltar a existência algumas editoras e publicações regionais (HALLEWELL; 2012; BITTENCOURT, 2008). Entretanto, estas não constituem o foco desta pesquisa.

Entre os dezesseis livros didáticos analisados, podemos verificar a prevalência das publicações realizadas no Rio de Janeiro, pois onze livros foram publicados nesta cidade, enquanto cinco livros foram publicados em São Paulo.

O acervo analisado foi escrito por sete autores diferentes, todos do gênero masculino, e todos produzidos por professores de Geografia que atuaram no Colégio Pedro II, como demonstramos no capítulo 3. Reforçamos que a escolha por estes autores - entre os demais professores/autores que também atuaram no Colégio Pedro II -, ocorreu prioritariamente devido ao acesso as obras. Priorizamos também autores considerados importantes para o período, como Delgado de

Carvalho e Aroldo de Azevedo. Importante justificarmos a preferência pelas obras que compõem nosso acervo pessoal, ou seja, que conseguimos adquirir em sebos. Esta preferência deve-se ao fato de que nestas pudemos realizar uma análise mais minuciosa, pois, o acervo que continha grande quantidade de obras que relacionam-se ao Colégio Pedro II por nós consultado, o NUDOM, localiza-se no Rio de Janeiro. Logo, devido à distância, a impossibilidade realizar cópias completas das obras que compõem o acervo do NUDOM e como tivemos a oportunidade de realizar somente duas visitas para coleta de informações e materiais neste acervo, a análise dos demais livros didáticos que o compõem se tornou inviável.

Inicialmente propusemos a divisão do período analisado em dois momentos. O primeiro momento considerado corresponde aos anos de 1889 a 1930, e dele, foram analisados cinco livros: *Compêndio de Geographia Elementar* de M. Said Ali, 1905; *Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica* de Joaquim Maria de Lacerda, 1912; *Geographia do Brasil - Volume I e Volume II* de Delgado de Carvalho, 1923 e 1927 e *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho, 1923.

Já do segundo momento considerado, que corresponde aos anos de 1930 a 1945, foram analisados onze livros: *Praticas de Geographia* de Fernando Antônio de Raja Gabaglia, 1930; *Primeiro anno de Geographia* de Mario da Veiga Cabral, 1932; *Curso de Geographia Geral* de Mario da Veiga Cabral, 1933; *Terceiro anno de Geographia* de Mario da Veiga Cabral, 1934; *Curso de Geographia: 1ª Série ginásial* de Fernando Antônio de Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia, 1937; *Curso de Geographia: 2ª Série ginásial* de Fernando Antônio de Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia, 1937; *Geographia: Para a quinta série secundária* de Aroldo de Azevedo, 1937; *Geographia: Para a primeira série secundaria* de Aroldo de Azevedo, 1939; *Geographia: Para a quarta série secundaria* de Aroldo de Azevedo, 1941; *Geographia Geral. Tômoo Segundo: Para a 2ª série Ginásial* de Aroldo de Azevedo, 1941 e *Geografia Secundária* de Mario da Veiga Cabral, 1945.

Importante evidenciarmos que apesar de termos proposto esta divisão, ao longo de nossas análises pudemos verificar que, por mais que entre estes dois períodos tenha havido uma mudança mais geral na perspectiva do trabalho no Brasil, como discutiremos melhor no próximo capítulo, para o ensino de Geografia e para os discursos acerca do trabalho presentes nos livros didáticos analisados a passagem de um momento para o outro foi muito pouco significativa.

Entretanto, pudemos identificar que as mudanças no ensino de Geografia ocorreram em um contexto mais amplo de mudanças em todo campo educacional, que teve como marco principal a propagação das ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Mais especificamente no que se refere ao ensino de Geografia, observamos a crescente influência e presença da chamada orientação moderna no ensino desta disciplina. Neste sentido, Carvalho (2012) e Rocha (2009), destacam a importância para a renovação da geografia escolar, de Rui Barbosa, principalmente por meio de seus pareceres, e de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, devido ao alcance e mudança ocorrida em seus livros didáticos, e em seu comprometimento com a formação de professores, como já ressaltamos anteriormente.

Assim, podemos afirmar que para o ensino de Geografia, o abandono – “relativo” - do método descritivo e mnemônico ocorre antes da implementação da formação acadêmica de professores voltados ao ensino específico desta disciplina, o que só começa a ocorrer a partir da segunda metade da década de 1920.

Logo, ao analisarmos os livros do primeiro momento, ou seja, de 1889 a 1930, verificamos diferenças entre os discursos e métodos presentes livros de M. Said Ali e Joaquim Lacerda e os de Delgado de Carvalho. Entretanto, a despeito destas diferenças, Silva (2012), considera que M. Said Ali foi um dos responsáveis pela difusão da orientação moderna na Geografia escolar brasileira. A autora ainda considera que o livro didático *Compêndio de Geographia Elementar*, escrito por M. Said Ali e publicado em 1905, foi um “marco na renovação teórico-metodológica da bibliografia didática desta disciplina” (SILVA, 2012, p.278). Para Vlach (2004), essa contribuição foi um marco no pensamento geográfico brasileiro:

Cumprir destacar que a tentativa do professor M. Said Ali assinalou, em livro didático para o ensino secundário, não apenas sua preocupação de acompanhar os “progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia científica no Brasil (VLACH, 2004, p. 1992).



Figura 10 - Capa do livro *Compêndio de Geographia Elementar*, escrito por M. Said Ali e publicado em 1905.

Manuel Said Ali nasceu em Petrópolis, em 21 de outubro de 1861, e faleceu no Rio de Janeiro em 27 de maio de 1953. Foi professor de alemão na Escola Militar e no Colégio Pedro II e destacou-se nas pesquisas sobre a sintaxe da língua portuguesa (SILVA, 2012; INSTITUTO CAMÕES, 2011). Nesta última instituição não encontramos nenhum registro de que tenha lecionado Geografia, porém, é citado em sua biografia que o mesmo atuou como professor desta disciplina, além de francês e inglês. Silva (2012), pondera que além de sua atuação profissional, “sobressai-se a formação científica que detinha, o que o fez bem posicionado sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos que se discutiam na Europa, sobretudo quanto ao método histórico-comparativo” (SILVA, 2012, p.280). No prefácio de *Compêndio de Geographia Elementar*, Said Ali considera a Geografia um conhecimento imprescindível, “como a mathematica e as sciencias naturaes, quer para os cursos acadêmicos, quer para as necessidades práticas da vida” (SAID ALI, 1905, p V). Além disso, critica forma mnemônica presente nos demais livros, pois, para o autor, a importância e utilidade dos saberes geográficos não se sustentariam com manuais que “[...] pretendendo descrever a superficie do globo, esquiteje e retalhe a crosta terrestre, para poder limitar-se a um catalogo ou amontoamento de nomes geográficos, qual e qual mais arrevezado, em determinados grupos artificiaes” (SAID ALI, 1905, p. III); Ainda avalia que: os “progressos geographicos” encontravam-se “não só

obras de larga envergadura, mas também em preciosos livros collegiaes” (SAID ALI, 1905, p. III).

De acordo com Silva (2012), a principal proposta de Said Ali era que “o aprendizado geográfico tivesse uma abordagem que permitisse ao estudante isolar-se dessa fragmentação” (SILVA, 2012, p. 281) Devido a sua não reedição, Silva (2012) sinaliza que provavelmente o *Compêndio de Geografia Elementar* tenha tido pouca circulação. Porém, isto não diminui sua importância visto que

[r]evelou-se uma obra de inestimável valor, pois foi endossada, posteriormente, por Delgado de Carvalho e outros autores didáticos, estando, inclusive, na raiz da divisão regional proposta anos mais tarde pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Sudoeste, Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste. O conceito de região, não o sendo por delimitação de fronteiras políticas, nunca havia sido empregado antes na bibliografia didática de Geografia (SILVA, 2012, p. 282).

Esta nova organização do território nacional, apresentada em seu *Compêndio*, agrupava os estados federativos da República na forma de regiões, sob o critério da atividade econômica e outras condições territoriais, ao que denominou “zonas geográficas”. De tal maneira, distinguiu e caracterizou as seguintes zonas geográficas: Brasil Central ou Ocidental, Brasil Setentrional, Brasil de Nordeste, Brasil Oriental e Brasil Meridional (SAID ALI, 1905). Entretanto, apesar da inovação dessa proposta de regionalização do território brasileiro, nos demais aspectos o livro de Said Ali pouco avança em relação ao método descritivo presente nas demais obras do período. Para Vlach (2004), isto “pode ser explicado pela ausência de condições objetivas para a realização de um trabalho de tal envergadura, o que demandaria, no mínimo, a existência de um levantamento/mapeamento do território nacional” (VLACH, 2004, p.192).

O segundo livro didático analisado foi *Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica* de Joaquim Maria de Lacerda. A edição a qual tivemos acesso foi publicada 1912, porém não especifica qual foi o número desta edição. De acordo com o levantamento realizado por Silva (2012), em 1884 foi publicada a terceira edição desta obra, porém não temos informações acerca da data de publicação de sua primeira edição.

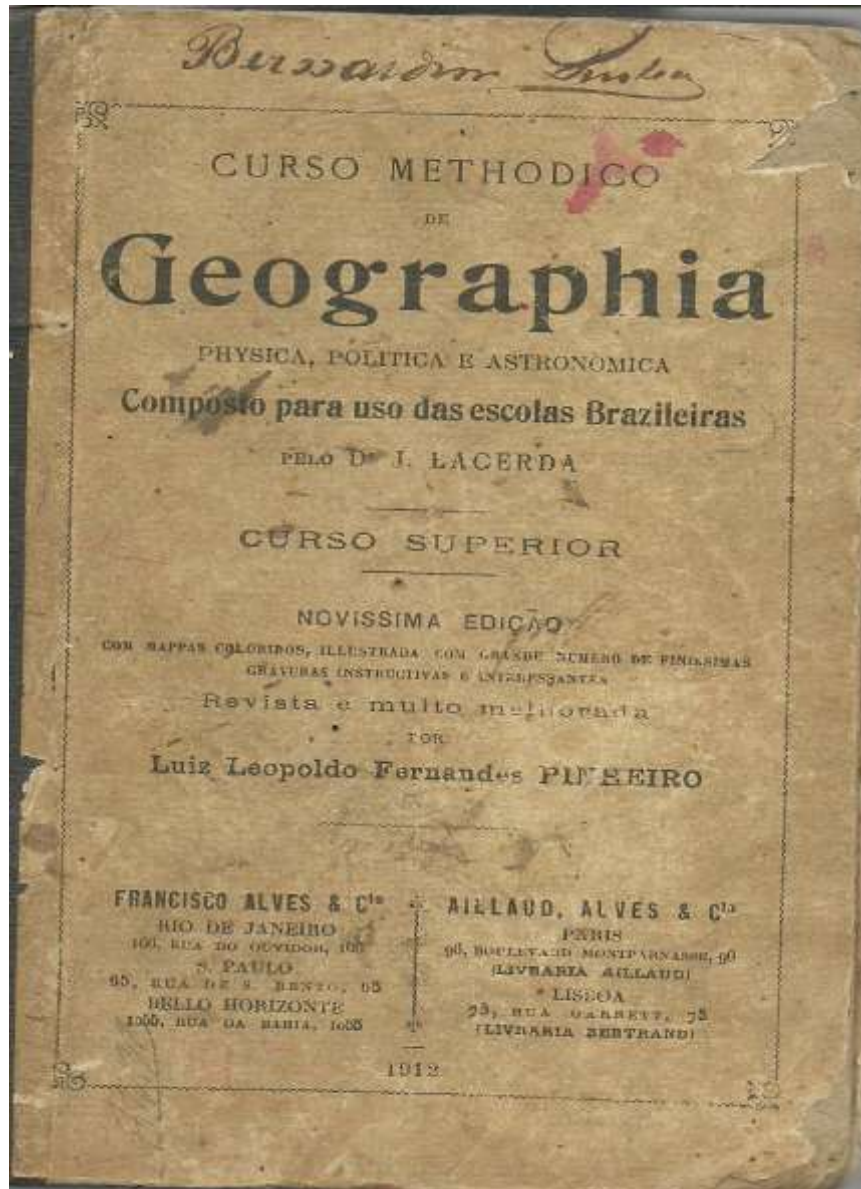


Figura 11 Capa do livro *Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica* de Joaquim Maria de Lacerda, 1912.

Como podemos observar, na capa do livro consta a seguinte observação: “Revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro”. Silva (2012), assinala que a publicação, por um período tão extenso, desta e de outras obras de Joaquim Maria de Lacerda só foi possível devido a presença de coautores que revisaram e a atualizaram os conteúdos mesmo após a morte do autor principal em 1886. Nascido no Rio de Janeiro em 1833, Joaquim Maria de Lacerda se destacou como professor de História do Colégio Pedro II, tendo publicado diversos livros didáticos voltados tanto para o ensino desta disciplina quanto de Geografia. Devido à grande quantidade de livros publicados e ao prestígio atingido, as obras publicadas por Lacerda possuíam características gráficas que as distinguiam dos demais autores do período. Como

destaca o próprio autor na capa desta edição: “com mapas coloridos, ilustrada com grande número de finíssimas gravuras instructivas e interessantes” (LACERDA, 1912).

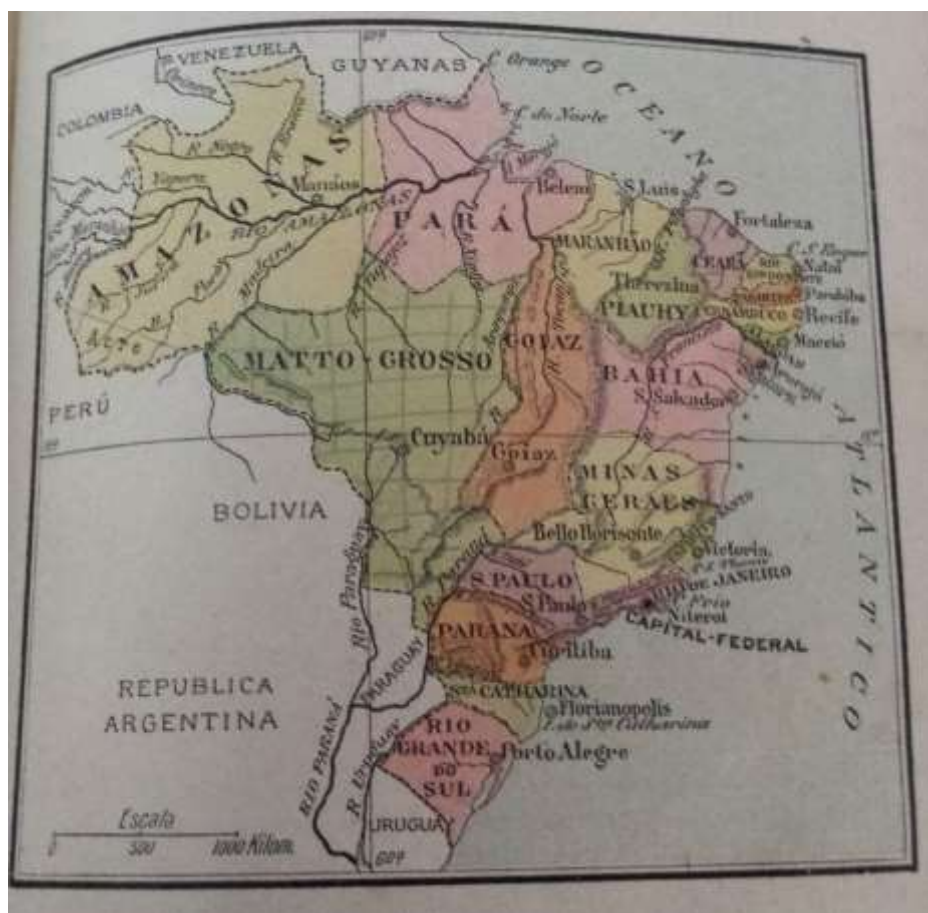


Figura 12 - Mapa do Brasil presente no livro *Curso methodico de Geographia physica, política e astronômica* (LACERDA, 1912, p. 449)

Como podemos observar nesta imagem que exemplifica a qualidade das demais presentes na obra, havia uma expressiva preocupação em relação a questão gráfica. Além disso, podemos inferir o alto custo que esta possuía, uma vez que além da própria imagem possuir um grande valor agregado, o que limita sua presença nos livros didáticos até hoje, a impressão colorida possui um grande custo, o que acabava por encarecer a obra. Quanto ao conteúdo, este é dividido em três partes, a primeira denominada *Geographia Geral*, onde é apresentada uma descrição física e uma descrição política de cada um dos continentes. Já a segunda parte, *Geographia Particular*, onde o autor apresenta uma descrição dos mesmos aspectos presentes na primeira parte, ou seja, a descrição física e a descrição política, porém com foco nos principais países que formam cada um dos continentes. A última parte, como o próprio nome deixa claro é a descrição dos *Elementos de Cosmographia*.

Os outros dois livros didáticos analisados que foram publicados antes de 1930 são de autoria de Carlos Miguel Delgado de Carvalho. O destaque na década seguinte é a obra pioneira de Delgado de Carvalho, *Geographia do Brasil*. Volume II (1927) e *Geographia elementar* (1923). Segundo Silva (2012), as obras deste autor destacaram-se pelas transformações históricas e teórico-metodológicas que introduziram com a “orientação moderna” (SILVA, 2012, p. 278)

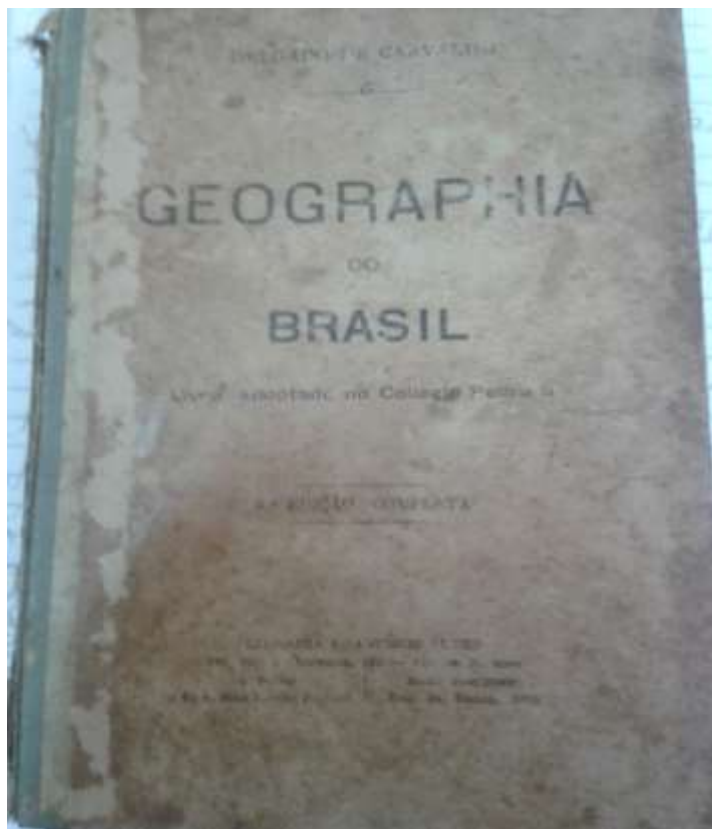


Figura 13 – Capa de *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho, de 1927.

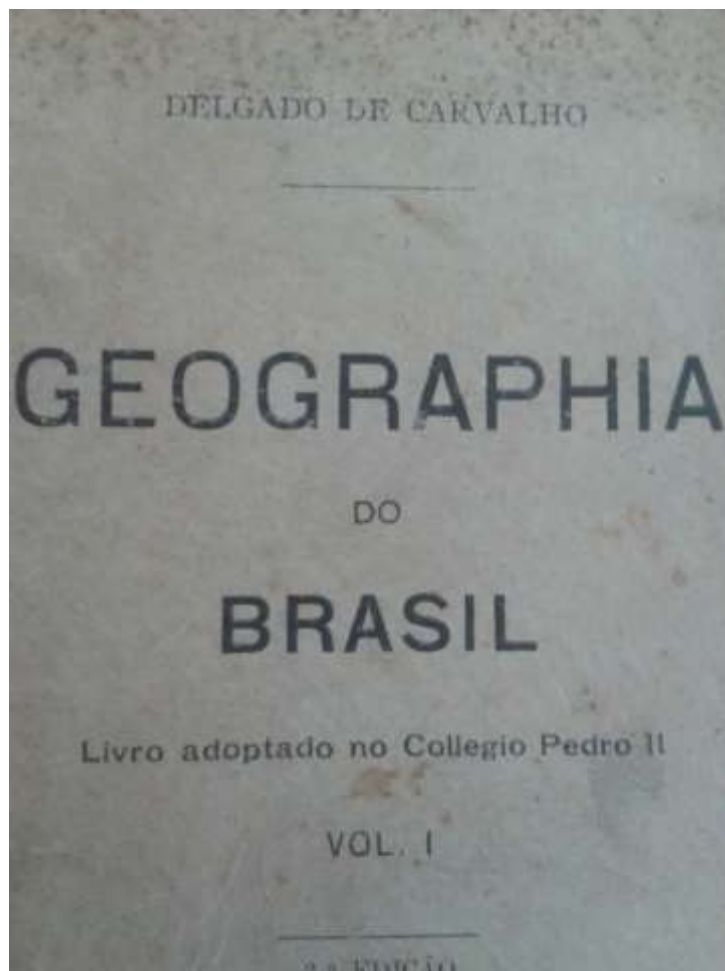


Figura 14 - Detalhe da Folha de Rosto de *Geographia do Brasil* de Delgado de Carvalho de 1927.

Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884 - 1980) foi o autor didático mais ousado em toda a bibliografia do período, e de perto o que teve mais condições e contexto para isso. Formado na França, Carvalho teve contato com a Geografia científica, que se estabelecia em torno das obras de Humboldt, Ritter, Ratzel, Wappaeus, Réclus (SILVA, 2012; ROCHA, 2009). O contato com estes autores explica a presença em suas obras tanto da influência da matriz alemã quando da francesa, assim como a sua proposta de um ensino de uma Geografia assentada em princípios científicos. Como ele mesmo aponta na introdução de *Geographia do Brasil*:

O conhecimento da geographia não é unicamente uma questão de memória: e o esquecimento dessa verdade que a tornou um ramo científico pouco popular nos meios escolares... A geographia moderna é um ramo científico cheio de vida e movimento e ao mestre pertence não deixar o aluno embrenhar-se na floresta monótona dos nomes inventados pelos homens, ignorando assim a verdadeira geographia, tão variada, tão interessante e tão captivante (CARVALHO, 1927, p. 04).

Silva (2012), assinala que, embora de forma mais isolada, havia pesquisadores produzindo conhecimentos geográficos também de orientação moderna, ou estrangeiros produzindo sobre o Brasil, desde fins do século XIX, os quais também eram de conhecimento de Carvalho. Entre estes a autora destaca “Branner, Derby, Capanema, Homem de Mello, Morize, Cruls, Barbosa Rodrigues, Theodoro Sampaio, Calógeras, Sylvio Romero, Gustavo d’Utra, Belfort Mattos, Uchôa Cavalcanti, Homero Baptista, Viveiro de Castro, João Ribeiro, Euclides da Cunha [...]”, nomes referenciados por Oliveira Lima (1913, p. IV) ao prefaciar a obra *Geografia do Brasil. Tomo I. Geografia geral*, publicada em 1913.

Rocha (2009), aponta que Delgado de Carvalho afirmava que a nomenclatura não deveria ser a parte mais importante dos conteúdos ensinados, se constituindo somente como uma ferramenta auxiliar para a compreensão do aluno e que o ponto de partida para os estudos deveria ser a geografia física elementar. Afirmava também que à antropogeografia deveria ser o foco nas aulas referentes a geografia humana, o que já era observado em países europeus. Para Rocha (2009), as ideias de Delgado de Carvalho trouxeram “para nossas salas de aula uma orientação moderna de geografia que era marcadamente influenciada pelo positivismo científico e pelos métodos pedagógicos ativos” (ROCHA, 2009, p.84).

Moraes (1999) e Monteiro (1980) entendem que Delgado de Carvalho atuou como um divulgador do que denominam de escola geográfica francesa, mesmo tendo sido influenciado também pela Geografia Alemã. Entretanto, consideramos que o papel difusor de Carvalho parte de um movimento mais amplo de renovação da educação secundária ocorrido no país a partir da década de 1920, tendo como base as experiências educacionais implementadas na França e da Alemanha.

A dispersão dessa proposta de ensino de uma “geografia moderna” de Delgado de Carvalho ocorreu inicialmente por meio de seus livros didáticos, como o *Geographia do Brasil*, publicado pela primeira vez em 1913 e adotado no Colégio Pedro II. Além da publicação de livros didáticos, juntamente com Fernando Antônio Raja Gabaglia e Everardo Backheuser, também professores do Colégio Pedro II, criou e coordenou em 1926 o Curso Superior Livre da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, que visava conferir aos cursistas o título de “Laureado em Geografia e Ciências Correlatas” (CARDOSO, 2009). Este curso se constituiu na primeira tentativa de formação específica para professores de geografia. Segundo Delgado de Carvalho, tratava-se de um projeto pedagógico que visava a prática do ensino de geografia

Não planejamos um curso especializado de geographia superior, não planejamos tão pouco um curso de pedagogia superior, não planejamos mesmo um curso de pedagogia da geografia elementar. Desejamos apenas, nos diferentes ramos escolhidos e que se completam, apresentar um certo número de pontos de vista, de explicações, chamando a atenção do auditório para feições interessantes e de utilidade prática (CARVALHO, 1927, p.96 apud CARDOSO, 2009, p. 249)

Cardoso (2009) considera que a estrutura e o funcionamento do Curso Superior Livre evidenciavam “as mais recentes tendências e orientações teóricas do saber geográfico” caracterizando-se pela originalidade (CARDOSO, 2009, p. 252). A autora ainda destaca que “tratava-se de um projeto educacional afinado com as ideias vigentes, ou seja, percebia o estudo da geografia e da história como instrumentos para a disseminação do patriotismo e para exaltação da grandeza nacional” (CARDOSO, 2009, p. 252). Estes professores – Carvalho, Backheuser e Raja Gabaglia -, responsáveis pela oferta do Curso Superior Livre de Geografia, transformaram também métodos e o conteúdo programático de Geografia no Colégio Pedro II, onde também atuavam como docentes, o que podemos perceber ao verificarmos a mudanças implantadas nos três últimos Programas de Ensino analisados anteriormente, o de 1929, o 1931 e o 1942. Segundo o próprio Delgado de Carvalho (1925)

Uma das novas tendências da geographia é a de se tornar cada vez mais humana nas suas investigações. O humanismo, no sentido de estudos clássicos e modernos de tudo quanto pode interessar o homem como intelectual e pensador, não deve excluir o conhecimento científico de seu habitat, das ações e reações desse habitat sobre as condições de vida (CARVALHO, 1925, p.4).

Sobre essa nova concepção de Geografia, Delgado de Carvalho discute na introdução do livro *Geographia do Brasil* (1927), publicada pela primeira vez em 1913,

A exposição dos factos geographicos deve obedecer a uma ordem lógica, preliminarmente escolhida e justificada, permittindo ver a correlação dos phenomenos. É, pois, necessário não isolá-los. ‘ Os factos, diz Vidal de La Blache, se esclarecem segundo a ordem em que são agrupados. Separando o que deve ser approximado, unindo o que deve ser separado, toda ligação natural se acha quebrada; é impossível reconhecer a concatenação que reúne os phenomenos dos quais cogita a geographia e que é sua razão de ser scientifica. É, pois, mais do que necessário abolirmos, no ensino da geographia practica, tudo quanto é nomenclatura, tido quanto é puramente mnemotchenico, para só encarar os factos em marcha pode-se dizer, e no seu respectivo lugar. É útil afastar-se, de vez em quando, do quadro habitual das concepções geographicas tradicionaes. Até hoje, no nosso ensino, toda idea nova, todo progresso da sciencia geographica entre nós, tem sido sacrificados aos moldes antigos, tem sido apresentados num quadro archaico: os espiritos não são levados a ver a geographia, tal qual ella é (CARVALHO, 1927, p.05).

Silva (2012), evidencia que embora tenha passado despercebida pelos demais autores didáticos da época, a proposição de Said Ali não foi desconsiderada por Delgado de Carvalho, como o próprio autor reconhece:

Não sómente aceitamos esta visão [de Said Ali] sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adopta-la totalmente para amoldar sob ella o estudo geographico, até hoje exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do paiz. Acreditamos que essas grandes divisões topographicas, apesar de nada terem de absoluto e de preciso, são mais adequadas do que quaesquer outras a salientar as profundas differenças physicas, climatericas e sociaes que caracterizam a vida e as condições especiaes das differentes regiões de nossa terra (CARVALHO, 1925, p. 85 – inclusão nossa).

Silva (2012), considera que Delgado de Carvalho avançou em relação a proposta de Said Ali, pois desenvolveu a ideia de região “a partir da teoria de Vidal De La Blache e Jean Bruhnes, procurando um sentido harmônico como critério para a ‘divisão geográfica’” (SILVA, 2012, p.286). Para ele, a “Geographia de uma região tem por fim descrever o conjunto dos caracteres que constituem a physionomia desta região”, colocando aí sua crítica à tradição da Geografia descritiva: “[...] considerados isoladamente, esses caracteres só tem o valor de um facto; adquirem, porém, valor scientifico quando collocados no encadeamento natural, na connexão da qual fazem parte” (CARVALHO, 1913, p. 5). De acordo com sua definição de região, sua proposta distinguiu a existência de cinco regiões no Brasil: Brasil Amazônico, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central.

Como bem nota Silva (2012), “o que caracteriza de fato a ruptura dessa Geografia didática com a Geografia descritiva é a presença de uma divisão geográfica de fato em oposição à divisão administrativa” (SILVA, 2012: p. 288), o que foi apresentado em *Geographia do Brasil*, assim como em outras obras do autor.

O outro livro didático de Delgado de Carvalho analisado foi *Geographia Elementar* publicado originalmente em 1923, portanto, 10 anos depois de *Geographia do Brasil*, o que pode evidenciar as diferenças entre as obras deste autor.

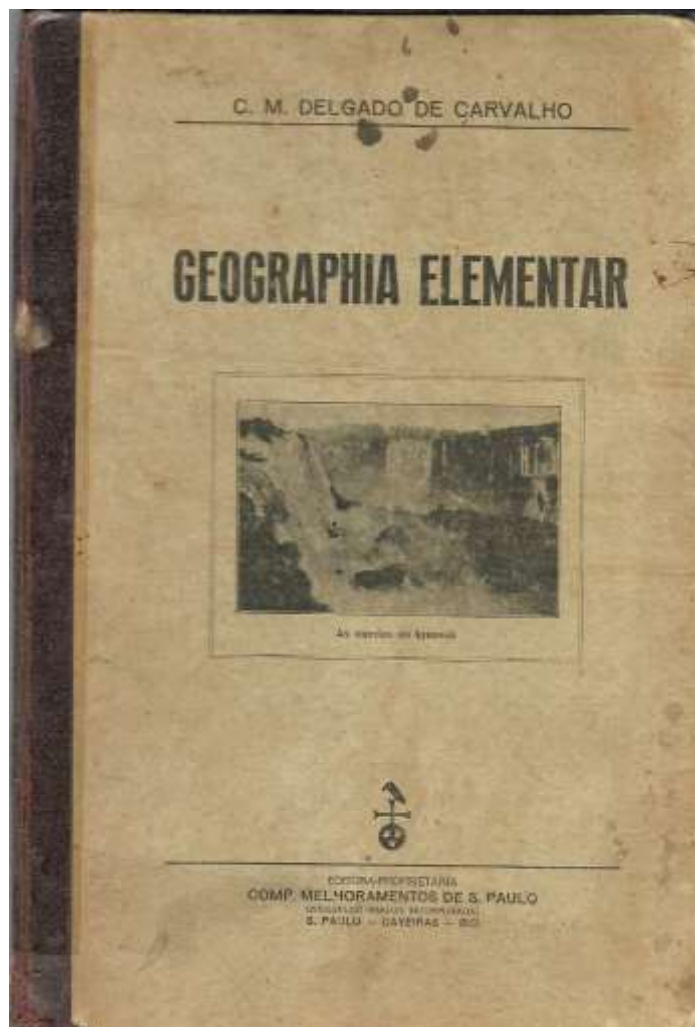


Figura 15 - Capa de *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho, 1923.

Delgado de Carvalho inicia o prefácio deste livro retomando a publicação de *Geographia do Brasil*, obra que segundo o autor criou as oportunidades necessárias para suas demais obras. Ainda salienta que: “a presente obra não visa tão grande inovação; acompanha os programas, mas conserva o methodo” (CARVALHO, 1923, p. 03). Sobre o método por ele proposto e adotado neste livro esclarece que cada parte teria uma função e um tema específico. A primeira parte seria destinada a fisiografia, definida pelo autor como “geographia physica pura” (CARVALHO, 1923, p. 03). Na segunda parte, “notára o leitor a importância especial atribuída ao elemento anthropo-geográfico” (CARVALHO, 1923, p. 03). Para o autor, o ensino da antropogeografia juntamente ao de Geografia Econômica seria uma das “feições da Geographia moderna, esta orientação, que aliás não é nova, mas foi muito desprezada, nos compêndios do século XIX” (CARVALHO, 1923, p. 04). Já na terceira parte, destinada a Geografia do Brasil, o autor argumenta que

Não poderá escapar a ninguém o número restricto de nomes próprios geográficos dados neste compêndio. Propositalmente, limitei ao indispensável as listas que devem ser confiadas a memória. Se julgar insuficiente a escolha feita o professor achará em qualquer Atlas o suplemento que dosará à vontade. De modo geral, um compêndio não deve, ao meu ver, repetir o Atlas (CARVALHO, 1923, p. 04)

Ao final do livro, há a presença de um “Álbum Geographico”, onde o autor concentra as fotos, todas presentes e idênticas àsquelas de *Geographia do Brasil* – embora neste último, as fotos estejam distribuídas ao longo dos capítulos e neste, concentrada no “álbum”, ao final da obra

Do período posterior a 1930 analisamos as obras de Mario da Veiga Cabral, Fernando Antônio Raja Gabaglia e Aroldo de Azevedo. Do primeiro autor, quatro foram as obras analisadas, *Primeiro anno de Geographia*, de 1932; *Curso de Geographia Geral*, de 1933; *Terceiro anno de Geographia*, de 1934 e *Geografia Secundária*, de 1945.

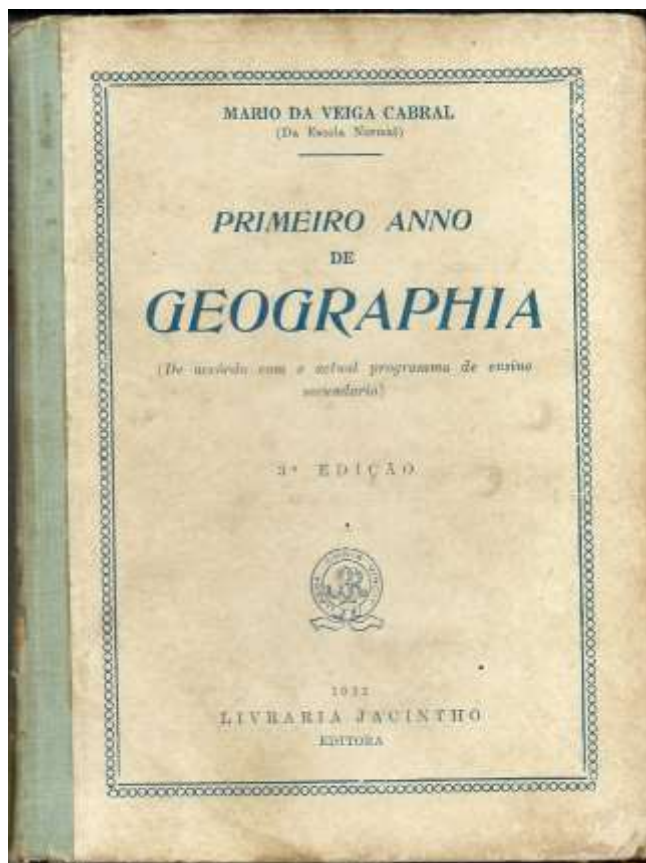


Figura 16 - Capa do livro *Primeiro Anno de Geographia* de Mario da Veiga Cabral, 1932.

Nascido em 1894, Mario da Veiga Cabral foi professor de Geografia e História da Escola Normal do Rio de Janeiro. Apesar de não ter atuado como professor no Colégio Pedro II, está entre os autores indicados nos Programas de Ensino desta instituição. Silva (2012), considera que suas obras constituem um importante expoente do pensamento geográfico escolar,

principalmente, devido à longevidade com que seus livros se mantiveram no mercado. *Primeiro Anno de Geografia*, escrito de acordo com o programa presente na Reforma Francisco Campos de 1931, é destinado ao ensino de Geografia física e apresenta ainda algumas práticas que deveriam ser realizadas em sala de aula.

O segundo livro analisado deste autor, *Curso de Geographia Geral*, publicado em 1933, é um extenso compêndio (670 páginas), composto por uma descrição de cada continente, apresentando de maneira sucinta as principais características físicas, econômicas e políticas de cada um.

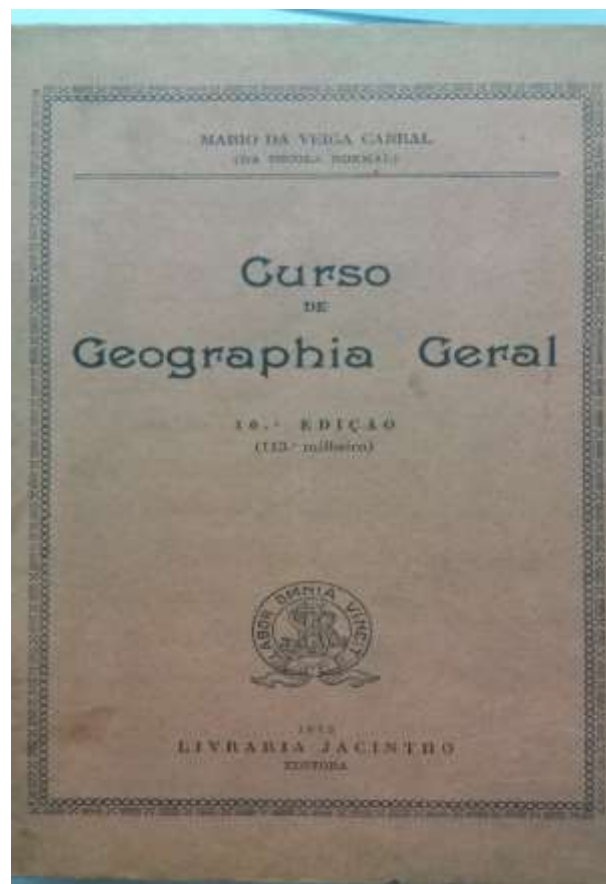


Figura 17- Capa de *Curso de Geographia Geral* de Mario da Veiga Cabral, 1932.

Outro livro analisado de Mario da Veiga Cabral foi *Terceiro Anno de Geographia*, publicado em 1934, que apresenta em sua primeira parte, aspectos gerais de Geografia política e econômica e na segunda, dedica-se ao estudo destes mesmos aspectos, porém com enfoque no Brasil. (Nosso exemplar deste livro está sem capa)

O último livro analisado deste autor foi *Geografia Secundária* de 1945 e voltado para a segunda série. Neste livro o autor apresenta o estudo da Geografia dos Continentes em seis partes

diferentes, a primeira destinada a uma apresentação geral e as demais, a cada um dos continentes.



Figura 18 - Capa do livro *Geografia Secundária* de Mario da Veiga Cabral de 1945.

Para nossa pesquisa, selecionamos ainda alguns livros escritos por Fernando Antônio Raja Gabaglia. Professor de Geografia e Diretor do Colégio Pedro II, era uma das referências para o ensino desta disciplina no contexto analisado. Deste autor analisamos as obras: *Práticas de Geographia* de 1930; *Curso de Geographia: 1ª Série ginasial* de 1937 e *Curso de Geographia: 2ª Série ginasial* de 1937.

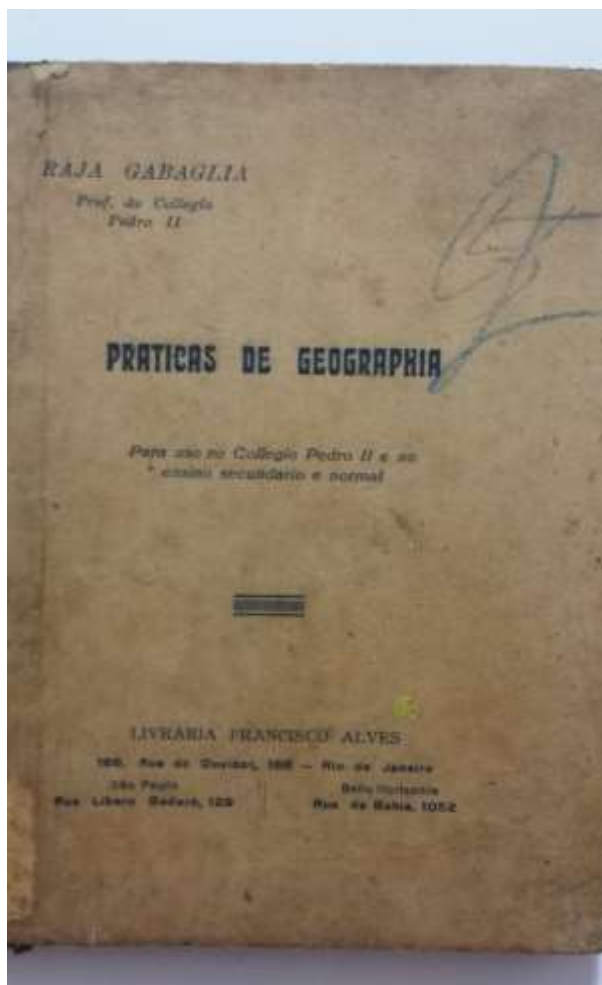


Figura 19 - Capa do livro *Práticas de Geographia* de Fernando Antônio de Raja Gabaglia, de 1930.

O autor inicia o prefácio deste livro afirmando que o ensino de Geografia deveria sempre ter um cunho prático e que esta obra viria a atender a este objetivo (GABAGLIA, 1930). Por isso o livro constitui-se em um apanhado de experiências e demonstrações, além de cópias de cartas que deveriam ser realizadas por alunos ou por professores.

Os outros dois livros analisados deste autor *Curso de Geographia: 1ª Série ginásial*; *Curso de Geographia: 2ª Série ginásial* foram escritos juntamente com seu irmão, João Capistrano Raja Gabaglia, também professor de Geografia do Colégio Pedro II. Estes livros possuem uma estrutura diferente daquela presente em outros livros, pois cada página corresponde a uma lição, todas muito sucintas e sem aprofundar em nenhum dos temas abordados. O livro destinado a primeira série era dividido em 3 partes: Prolegômenos, Geografia Física e Geografia Humana. Já o livro destinado a segunda série, apresentava cada um dos continentes e na última parte focava no ensino de Geografia do Brasil.

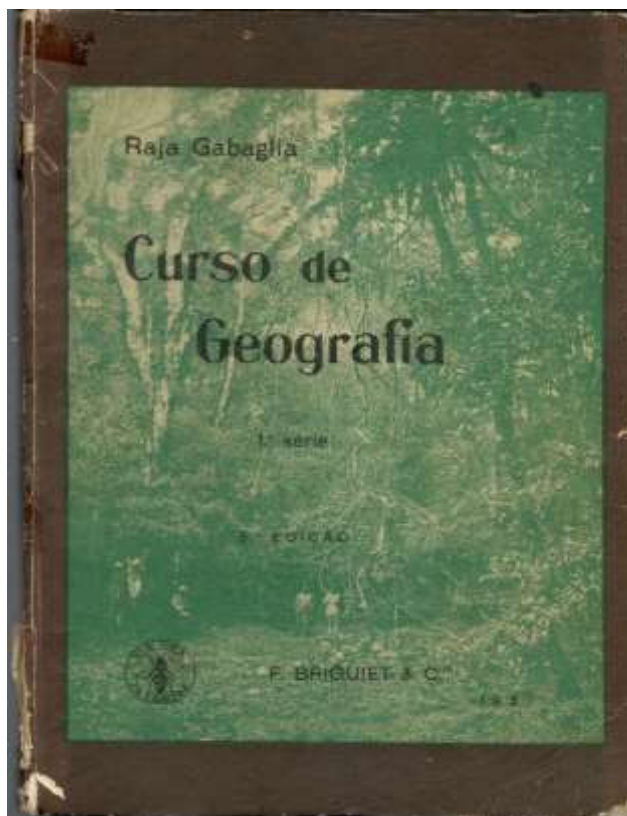


Figura 20- Capa de *Curso de Geographia* para a 1ª série Ginásial de Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia, 1937

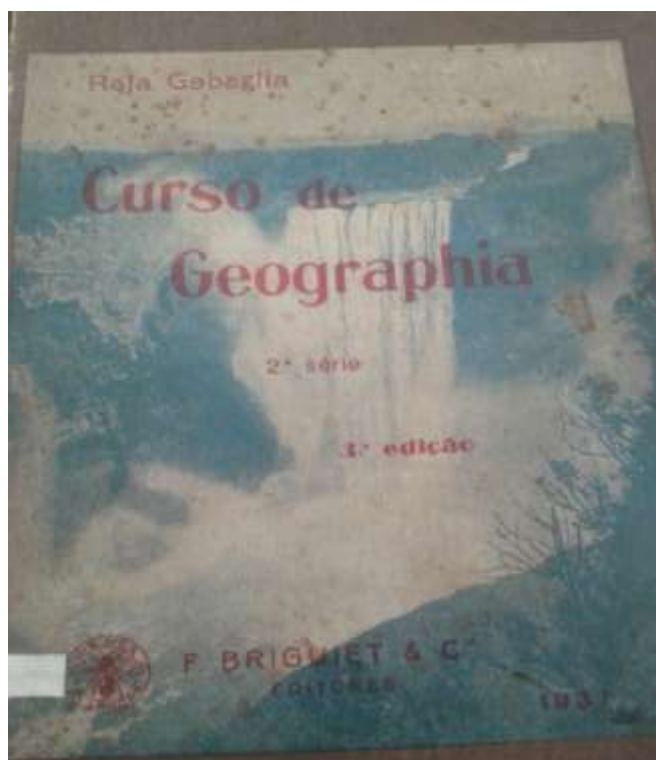


Figura 18 Capa de *Curso de Geographia* para a 2ª série Ginásial de Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia, 1937.

O último autor analisado, Aroldo de Azevedo publicou 30 títulos didáticos ao longo de sua carreira (SILVA, 2012). Nascido em Lorena (SP), em 1910, formou-se em Direito, porém, nunca exerceu profissão jurídica; formando-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1939. Logo, foi um dos primeiros autores didáticos com formação em Geografia na USP, onde foi catedrático de Geografia do Brasil e também Diretor do Instituto de Geografia. Também foi membro da Associação dos Geógrafos Brasileiros e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Na pesquisa geográfica, destacou-se por propor um importante mapa e uma das primeiras classificações do relevo brasileiro (1949), a partir do critério altimetria. É um dos autores didáticos mais bem-sucedidos do século XX, com cerca de 13 milhões de exemplares vendidos (ISSLER, 1973; CONTI, 1976; SILVA, 2012).

Deste autor analisamos os livros *Geographia: Para a quinta série secundária* de Aroldo de Azevedo, 1937; *Geographia: Para a primeira série secundaria* de Aroldo de Azevedo, 1939; *Geographia: Para a quarta série secundaria* de Aroldo de Azevedo, 1941 e *Geographia Geral. Tômoo segundo: Para a 2ª série Ginásial* de Aroldo de Azevedo, 1941.

O primeiro livro analisado *Geographia: Para a primeira série secundaria* de 1939 é composto por conteúdos de Geografia Astronômica, Geografia Física, Geografia Biológica (Fauna e Flora) e Geografia Humana.

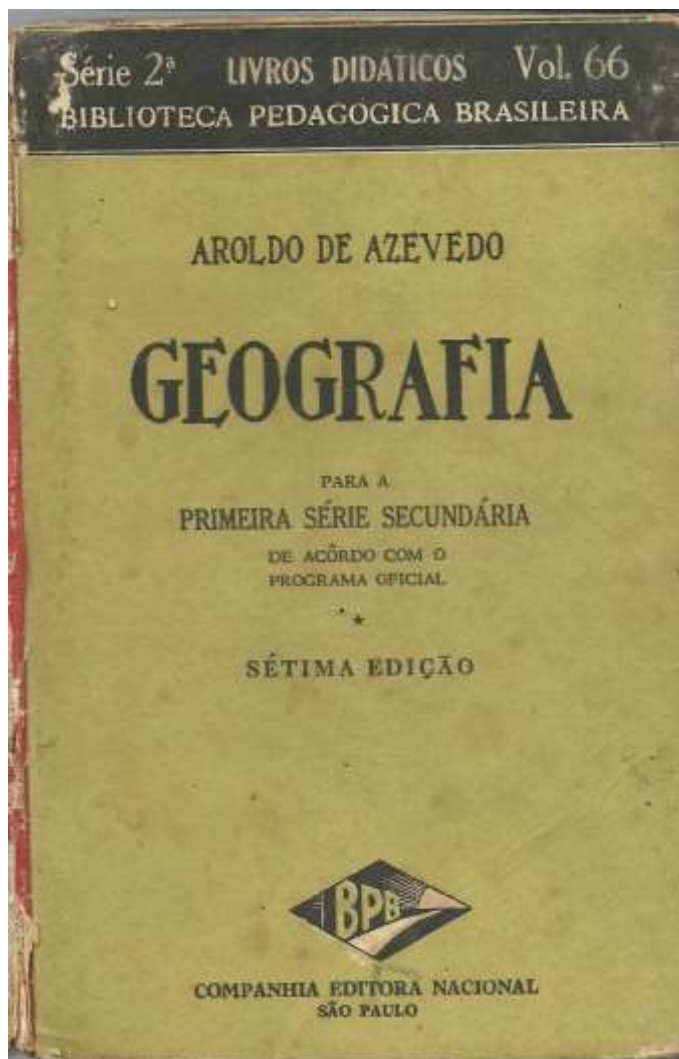


Figura 21 Capa de *Geographia: para a primeira série secundária* de Aroldo de Azevedo, 1939.

O segundo livro analisado apresenta conteúdos de Geografia política e econômica do Império Britânico, Europa Central, França e Colônias, Itália, Península Ibérica, U.R.S.S., Império Japonês, China e dependências, Estados Unidos, Argentina e Brasil.

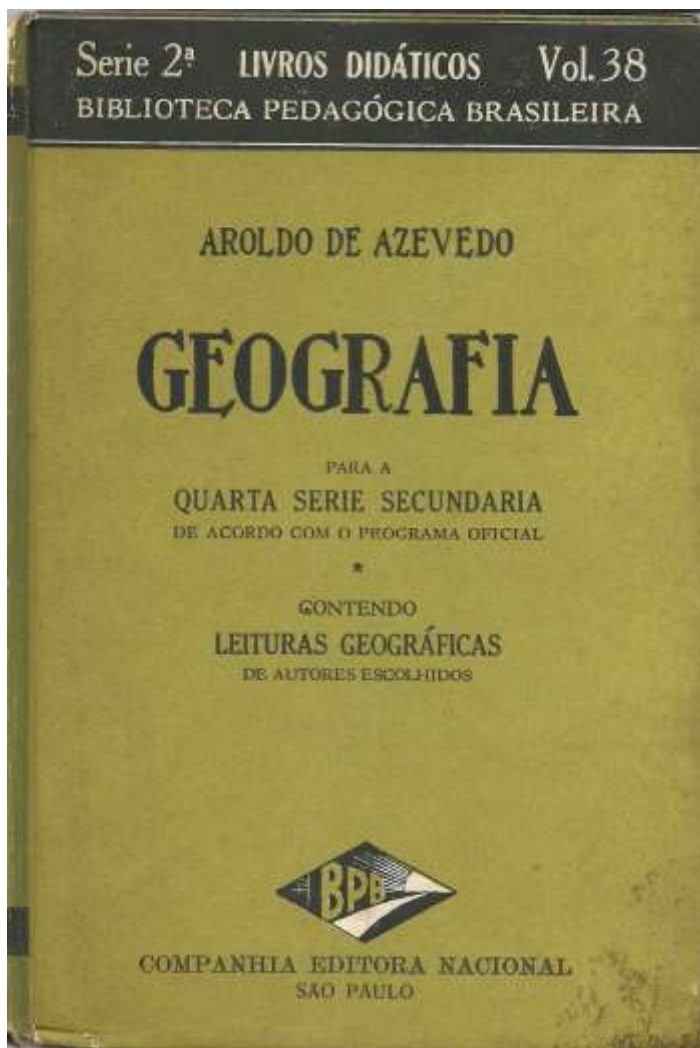


Figura 22 Capa de *Geographia: para a quarta série secundária* de Aroldo de Azevedo, 1939.

Já o livro voltado para a quinta série possui a mesma distribuição de conteúdo que o livro voltado para a primeira série. Porém apresenta um apêndice chamado de “Geografia Comparada das Américas”.

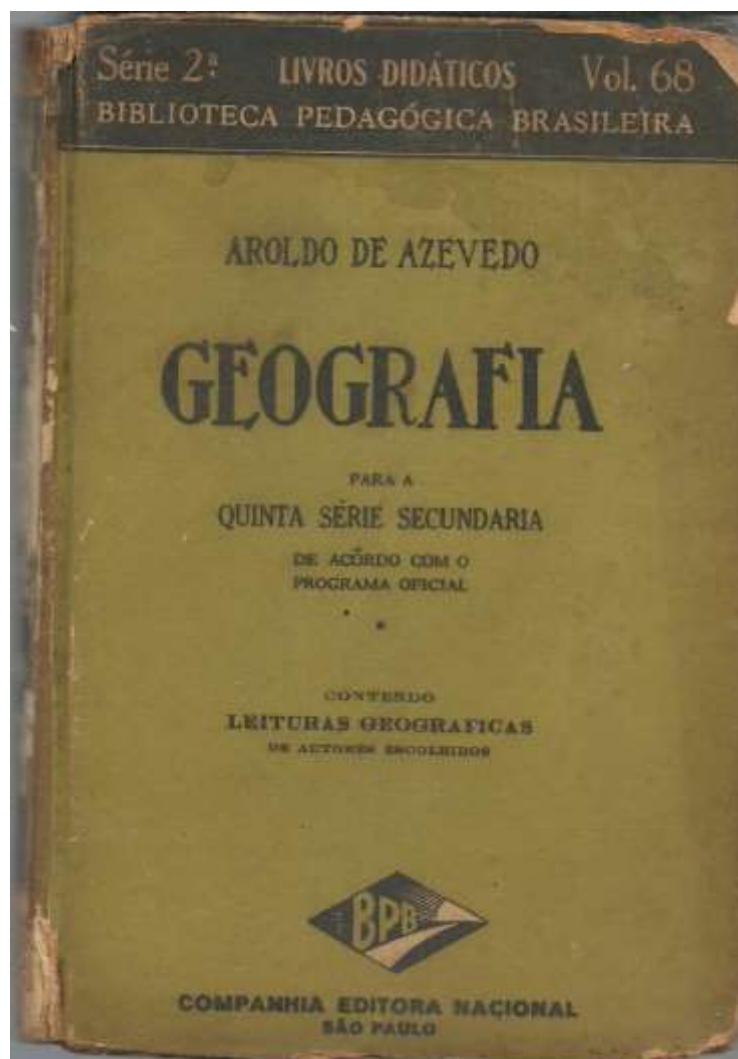


Figura 23 - Capa de *Geographia: para a quinta série secundária* de Aroldo de Azevedo, 1937.

O último livro analisado de Aroldo de Azevedo foi *Geografia Geral: Tômoo Segundo* de 1945. Neste livro o autor apresenta um estudo da Geografia dos continentes. Nossa edição deste livro também não possui capa.

Como observamos diversas foram as modificações no ensino de Geografia e na estrutura presentes nos livros didáticos que deveriam a cada mudança se adequar aos novos Programas de Ensino. No próximo capítulo apresentaremos as mudanças ocorridas no período demarcado para esta pesquisa, assim como os discursos acerca do trabalho presentes/silenciados nas obras analisadas.

4 PERSPECTIVAS ACERCA DO(S) DISCURSO(S) SOBRE O TRABALHO NO BRASIL

Neste capítulo, não pretendemos fazer uma longa e extensa digressão a respeito do trabalho no Brasil. Interessa-nos verificar algumas das temáticas em seu entorno que nos auxiliam a compreender as formas e os modos como a questão do trabalho – e dos trabalhadores - aparece nos livros didáticos selecionados para análise, considerando a periodicidade estabelecida na pesquisa.

Entendemos que autores, editores e mesmo o Estado - quando este assume maior centralidade no controle da produção dos livros didáticos, principalmente a partir do governo ditatorial de Getúlio Vargas -, podem ser considerados sujeitos do seu tempo e espaço, ou seja, cujas concepções se assentam em aspectos mais gerais e amplos do pensamento social de seu tempo. Desse modo, compreendemos que os autores por nós selecionados representam e reproduzem em suas obras, aspectos, concepções e ideologias – ou seja, visões sociais de mundo - mais gerais e amplos da época em que viveram e produziram suas obras, nos possibilitando, desse modo, compreender quais concepções a respeito do trabalho e do trabalhador deveriam ser reforçadas e quais foram silenciadas.

Desse modo, apresentamos brevemente algumas concepções a respeito da história, das ideologias, lutas e embates em torno da problemática do trabalho – e dos trabalhadores -, que podem iluminar aquilo que localizamos enquanto concepções dos autores das obras didáticas selecionadas em nossa pesquisa.

Uma das problemáticas mais importantes na história do trabalho do Brasil consiste no processo de transição do trabalho escravo para o livre assalariado. Desse modo, analisaremos como esse processo de ressignificação do trabalho – e conseqüentemente, de uma imagem de trabalhador - ocorreu na sociedade brasileira e suas possíveis relações com os processos e transformações pelas quais passava o campo educacional e os reflexos desta conjuntura nos discursos presentes nos livros didáticos – voltados ao ensino de Geografia no período em tela.

Para isto, entretanto, devemos considerar quem era este trabalhador e quais eram os sentidos atribuídos ao trabalho naquele contexto. Claudio Batalha, em seu artigo *Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva* (2003), alerta para a generalização feita em relação ao operário na Primeira República, o que consideramos que ocorre também em períodos posteriores. Esta generalização distorcida ponderava que o trabalhador seria

predominantemente “branco, masculino, fabril e urbano”, desconsiderando as relações e contradições entre etnia, gênero, trabalho especializado, artesanal e rural que conformaram uma classe profundamente heterogênea (BATALHA, 2003, p.164).

Falar de uma classe operária “branca”, composta em sua maioria de imigrantes europeus, é sem dúvida uma avaliação globalmente correta para os Estados de São Paulo e do Sul, mas desconsidera o peso do operariado “nacional”, com significativa participação de negros, mulatos no restante do país. Além disso, mesmo em estados com grande presença de imigrantes europeus, há situações particulares que contradizem a generalização de uma classe operária branca e estrangeira, caso das cidades do Rio Grande e, mais particularmente, de Pelotas, no Rio Grande do Sul (LONER, 2001, p.85 *apud* BATALHA, 2003, p.164).

Podemos considerar que os livros didáticos também apresentam discursos que corroboram e reforçam tais generalizações ao negligenciar a heterogeneidade da classe operaria brasileira, ou de maneira ainda mais impositiva, não expor o trabalhador ou mesmo as ações do trabalho em seu discurso. Tal posicionamento ocorreu de diferentes formas como veremos nas análises a seguir.

Além disso, os discursos presentes nos livros didáticos também realizam outra generalização ao desconsiderar as diferenças, sejam elas sociais ou cognitivas, entre os alunos que os utilizam. A fim de compreender estas generalizações assim como as demais acepções sobre o trabalho nos livros didáticos nos surgem algumas questões.

- ✓ Quais as principais mudanças ocorridas no que tange as relações trabalhistas no Brasil no período analisado?
- ✓ Qual(is) o(s) discurso(s) acerca do trabalho e de trabalhador estava(m) presente no livro didático no período de 1889 a 1945?
- ✓ Quais generalizações podemos identificar nos livros didáticos analisados?
- ✓ Podemos verificar aproximações entre os discursos e generalizações acerca do trabalho, do trabalhador e do seu papel na sociedade presentes nos livros didáticos e em outras fontes documentais analisadas?
- ✓ Quais pontos do roteiro de análise proposto por Faria (2008)³¹ estão presentes nos discursos dos livros didáticos analisados?

³¹ Como já apresentado nas Considerações Iniciais, o roteiro proposto pela autora é constituído pelos seguintes pontos de análise: aspecto positivo e negativo do trabalho; caráter subjetivo e objetivo do trabalho; produto do trabalho; valor de uso, valor de troca – mercadoria; as classes sociais; trabalho doméstico; educação e valor da força do trabalho; campo e cidade (Adaptado de FÁRIA, 2008, p. 15-16).

Para respondermos a essas questões realizaremos uma breve contextualização histórica das mudanças dos parâmetros de trabalho, assim como da própria concepção deste na sociedade brasileira a partir do fim do tráfico negreiro.

4.1 As concepções de trabalho e trabalhador na sociedade brasileira até 1930

Ângela de Castro Gomes, em seu artigo *República, trabalho e cidadania* (1991), assinala que a proclamação da República (1889) é um fato histórico de grande importância, pois juntamente com a abolição da escravatura (1888) demarca o momento de reestruturação da realidade trabalhista e política no país. Este momento é crucial para a constituição não só do movimento operário, mas também da própria classe trabalhadora, uma vez que reconfigura a condição desta classe (GOMES, 1991).

Em *O Cativo da Terra* (2010), José de Souza Martins pondera que a institucionalização do trabalho livre na sociedade brasileira é um fenômeno recente, tendo ocorrido há pouco mais de um século. Ou seja, “o que temos, de fato, é uma classe operária de origem relativamente recente, sem uma forte e duradoura tradição de classe” (MARTINS, 2010, p. 194). Para o autor, trabalho escravo no Brasil, foi “uma forma de trabalho diretamente ligada às relações comerciais. Sem elas, a escravidão não tinha sentido” (MARTINS, 2010, p. 197). Esta também seria a justificativa para a forma diferente como foi conduzida a escravidão indígena em relação a negra. (MARTINS, 2010).

Para o autor a abolição da escravidão no Brasil ocorreu devido as pressões externas realizadas pela Inglaterra. Tal país, já nas primeiras décadas do século XIX, aboliu a escravidão nas Índias Ocidentais, território sob sua colonização, “com o intento de reduzir o custo de reprodução de sua própria mão de obra industrial” (MARTINS, 2010, p.198). Assim os antigos senhores de escravos das colônias britânicas passaram a exigir o fim do tráfico negreiro buscando minar a escravidão em outros países. Para o autor, “diferentes grupos trocaram seus papéis contra e a favor da escravidão, principalmente em defesa de seus próprios ganhos” (MARTINS, 2010, p.198). Buscando atender as exigências da Inglaterra, que até então era seu principal parceiro comercial, o Brasil, por exigência das classes dominantes brasileiras assina um acordo que se efetivou somente em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, que extinguiu o tráfico negreiro.

O autor ainda aponta que a origem da classe trabalhadora brasileira está diretamente relacionada a “substituição dos escravos e a preservação da economia colonial” de qualquer “transformação

que pudesse ser produzida pelo desaparecimento do regime de trabalho cativo” (MARTINS, 2010, p. 194)

Devemos considerar que no período de reconfiguração do trabalho no Brasil, ou seja, do fim do trabalho escravo e expansão do trabalho livre (expansão, pois, por mais que o regime de trabalho escravo prevalecesse, sempre houve trabalho livre no Brasil), o grande contingente de trabalhadores livres era constituído principalmente por imigrantes, “particularmente italianos, espanhóis, portugueses e alemães” (MARTINS, 2010, p. 192)

Esse fato marca indelevelmente a classe trabalhadora brasileira, entre outras razões, porque os seus setores mais antigos e de mais nítida tradição operária estão fortemente caracterizados, ainda hoje, pela ascendência estrangeira. A imigração em nossa história de algum modo se confunde com os primeiros passos da industrialização, decorrentes da expansão do café, e da adoção do trabalho livre nos cafezais com base num regime de trabalho que anulava a função do salário, porque híbrido (MARTINS, 2010, p. 194)

Neste caso, o regime híbrido de remuneração apontado pelo autor seria aquele adotado inicialmente no colonato, onde o imigrante deveria trabalhar de maneira a ressarcir os custos relacionados a viagem de seu país de origem até o Brasil. Além disso, ao colono era cedida uma fração de terras em regime de comodato na qual poderia residir e realizar plantações e criações para a subsistência familiar. De acordo com Martins (2010)

Era o colono a figura central do chamado regime de colonato, que constituía, de fato, uma variante e, ao mesmo tempo, uma modificação do regime de parceria, combinado com o regime de locação de serviços. A principal característica do colono era que, ainda que recebendo parte do seu pagamento em dinheiro, não era de modo algum um trabalhador assalariado, como venho indicando. E isso porque produzia diretamente os seus meios de vida, plantando no próprio cafezal, ou fora dele, dependendo da idade dos cafeeiros e de outras restrições técnicas, os gêneros alimentícios de que necessitava. (MARTINS, 2010, p. 133)

E ainda complementa

O regime de colonato consagrou uma premissa que era a principal ideia e a principal necessidade do fazendeiro: o colono deveria ser primeiramente um trabalhador da fazenda para tornar-se independente só após certo período de trabalho em terra alheia; o seu trajeto seria de empregado, primeiro, e de autônomo ou, até, patrão, depois. (MARTINS, 2010, p.199)

Frisamos aqui a situação do colono, pois, nos livros didáticos, por mais que o negro seja mencionado como parte da composição populacional brasileira, historicamente a escravidão é quase sempre silenciada. Dos dezesseis livros analisados somente três, *Geographia do Brasil* (1927) de Delgado de Carvalho, *Geografia Geral - Tômoo Segundo* (1945) de Aroldo de Azevedo e *Terceiro anno de Geographia* (1934) de Mário da Veiga Cabral mencionam a figura do escravo; nos demais, este não era sequer citado. Tal ocultamento pode ser relacionado as

estratégias ideológicas de construção simbólica que visam ao estabelecimento e à sustentação das relações de dominação propostas por Thompson (1989), neste caso especificamente a dissimulação. Além disso, nestes livros somente a presença do escravo negro é considerada, isto porque a escravidão indígena não é mencionada. Delgado de Carvalho pondera que

A nossa história nos conta de que modo era feito o resgate dos negros escravizados nas guerras do sertão africano, guerras acessas pela cupidez dos negreiros estabelecidos nas costas. Eram vendidos e embarcados para o Brasil; a travessia era muitas vezes um martírio; o solo americano, pelo menos, se não concedia a liberdade, marcava o fim do sofrimento por que a bôa índole e a liberdade dos brasileiros pouparam aos negros as tribulações que sofriam em outros captiveiros, como nos Estados Unidos, por exemplo. Nem todos os Africanos que desembarcavam no Brasil chegaram ahi como escravo. Vieram muitos como passageiros e especialmente como marinheiros. Dava-se esse facto em particular como os Krús e os Dahameanos, confundidos sob o nome genérico de Minas. Outros Minas captivos conseguiram libertar-se e formaram com suas compatriotas corporações distintas. Os Minas, são robustos, inteligentes, as negras são belas e o vocabulário é um pouco diferente (CARVALHO, 1927, p.117).

Podemos observar que segundo Delgado de Carvalho, ao escravizarmos os negros africanos e os trazermos para o Brasil, os estávamos “resgatando” dos problemas sofridos em sua terra natal – ou na travessia. Além disso, para o autor, a “bôa índole e a liberdade dos brasileiros” poupava os negros dos sofrimentos que poderiam padecer em outros países. Logo, para o autor, os senhores de escravos brasileiros eram menos cruéis que os de outros países, como dos Estados Unidos, exemplo citado pelo mesmo. De certo modo, e durante décadas, essa concepção perpassou a forma como a escravidão era apresentada no Brasil, sobretudo em diversos livros didáticos, tornando-se quase um “senso comum” ao abordar essa temática.

Já o livro *Terceiro anno de Geographia* (1934) de Mario da Veiga Cabral, apresenta uma concepção diferente do papel do escravo no Brasil. Segundo o autor

O povo brasileiro é resultante de três typos :o *índio*, que em sua quase totalidade vive até hoje nas selvas, si bem que em número relativamente insignificante em comparação com o que era, pois **muitos têm sido já chamados á civilização, gozando dos direitos de cidadãos livres e concorrendo, de diversas fórmãs, para o crescente progresso desta Pátria que nos é comum**; o *negro*, que de origem africana, que aqui foi introduzido como escravo e empregado nos serviços da lavoura, assim se conservando até 1888, quando foi liberto; e o *branco*, elemento europeu, **descobridor e colonizador da terra, que por ser o mais numeroso, tem a predominância sobre os outros e compreende, em sua maioria, a família latina** (portugueses principalmente, italianos, espanhóis e francezes) (CABRAL, 1934, p. 159 – grifos do autor)

O trecho demonstra a crença de que o país estava destinado a civilização e uma distorção em relação à realidade, pois, historicamente, negros eram muito mais numerosos que brancos, tanto que o incentivo à imigração teve o fito, não declarado, de “branquear” a população brasileira.

Também podemos verificar neste trecho a utilização da estratégia de dissimulação, na qual, de acordo com a acepção de Thompson (1989), determinados processos ou fatores podem ser ocultados, negados ou obscurecidos, ou ainda como demarca Orlandi (2007), silenciados, objetivando “passar por cima de relações e processos existentes” (THOMPSON, 1989, p.84). Veiga Cabral apresenta o negro como “rudimentar, humilde e affectivo, dado ao trabalho bruto, de rara resistencia physica e em geral, comedido e sóbrio” (CABRAL, 1934, p. 159). Reconhece a importância destes para a economia brasileira ao afirmar que “das suas mãos saíram os canaviaes do Norte, os cafesaes do Sul, a mineração do centro, a lavoura em geral” (CABRAL, 1934, p. 159). Ainda complementa: “viveram na escravidão com a maior humildade e serviram a gerações de senhores, que delles tiraram o braço forte para as lavouras e para o trabalho em geral” (CABRAL, 1934, p. 162).

O autor ainda se preocupa em apresentar qual se tornou a condição do escravo negro após a abolição, e considera que “com a libertação de 1888, formaram-se os lares modestos dos ex-captivos, que comeram a gozar as regalias da liberdade em commum com os brancos, ciosos de seus direitos” (CABRAL, 1934, p. 162). Para o autor, estes eram “ainda inaptos para a gerencia de si mesmos, os pretos ficaram indecisos como se governarem, sem a iniciativa própria dos homens policiados” (CABRAL, 1934, p. 162). Ou seja, o fim da escravidão era um problema não para os oligarcas brancos, mas para os próprios negros, que não seriam capazes de se cuidar sozinhos, em consonância com os grupos que eram contrários ao fim da escravidão. Veiga Cabral ainda salienta que a libertação sem a devida preparação dos antigos escravos os deixou

Desgarrados dos antigos tectos, onde vegetavam humildemente sob a sobre dos senhores, elles se viram isolados em sua independência, sem saber como dirigir os seus passos. Sem cultura, em geral analfabetos e brancos, ignorando as artes manuais e mecânicas, só puderam viver da lavoura, no interior e dos trabalhos braçaes, nas cidades. A pequenos salários se aggregaram aos serviços dos brancos, constituíram famílias **usaram e abusaram de seus direitos. A raça ficou constituída, formando um núcleo á parte, cidadãos ciosos de seus direitos** (CABRAL, 1934, p. 162 - grifos nossos)

Entretanto, observamos certo reconhecimento da cultura negra pela dança e na música, e principalmente, a constatação e afirmação das ações do governo no sentido de incorpora-los como “proletários”

No carnaval, a raça exhibe-se flagrantemente ostentando os seus gostos e hábitos tradicionaes, cantando os seus maracatus e sambas. É o quadro mais vivo da liberdade dessa raça, que prospera ao lado dos brancos, folgando e gozando as regalias da cidadania, ao mesmo tempo que começam a aprender nas escolas diurnas e nocturnas para crianças e adultos e nos cursos profissionais, que o governo vae tentando pôr à disposição das classes proletárias (CABRAL, 1934, p. 163, grifos nossos).

Os elementos relacionados a cultura negra presentes neste trecho, a dança e os cantos, fizeram parte de uma imagem canônica que por décadas, foi veiculada aos negros. Veiga Cabral ainda insiste na importância do negro como “proletário” ao apontar que

Nas obras mais pesadas das cidades: nos caes, nos paúnes, nas pedreiras, nos armazéns, nas dócas, nos arsenais, nos serviços de construção mais pesados como estradas de ferro, portos, dragagens de rios e canaes, excavações, construcções de prédios e calçamentos de ruas; nas fabricas e na roças, no cafezal e no engenho, no pastoreio e nas derrubadas, nos cannaviaes e na abertura de estradas, **em tudo isso os pretos estão sempre na frente ao lado dos engenheiros e feitores, patrões e chefes, lavrando, excavando, tecendo, construindo a obra duradoura da nossa civilização** (CABRAL, 1934, p. 164 - grifos nossos).

O trecho por nós grifado exemplifica um importante aspecto do pensamento social da época, segundo o qual aos negros, mesmo após o fim da escravidão, era destinado o papel de operário, ou seja, aquele que executava os trabalhos mais pesados. Enquanto ao branco caberia as demais funções que exigiam maior nível de formação e estudo. Desempenhariam este papel, pois “de gênio são bons e dóceis, de natureza robusta e ágeis, próprios para as grandes empreitadas onde o braço prepondera” (CABRAL, 1934, p. 164). Como podemos verificar no fragmento, o autor tenta reforçar o que Faria (2008) denomina de aspecto positivo do trabalho, pois o autor inicia apresentando características positivas do negro e finaliza afirmando que estas o tornam apto ao emprego de sua força. O autor ainda afirma que “falta-lhes a noção exacta da sociologia e os hábitos regulares do trabalhador europeu” (CABRAL, 1934, p. 164). Mas “com esse contingente de civilização, teremos na raça preta um fator definitivo da formação da sociedade brasileira” (CABRAL, 1934, p. 164).

Ou seja, para o autor coube ao negro, ao longo da história do Brasil, as funções mais pesadas nas frentes de trabalho, o que persistiu mesmo após a sua libertação devido a “sua desqualificação”, em relação ao imigrante europeu – não em relação ao processo ao qual foi submetido -, para postos de trabalho que exigissem menor emprego de força física e maior educação. Entretanto, como destaca o autor este papel foi, e continuou sendo de suma importância para o avanço da economia brasileira. Além disso, é essencial salientarmos que este é o único livro a ressaltar aspectos positivos relacionados ao trabalho exercido pelos negros.

No terceiro e último livro a apresentar a questão do escravo, *Geografia Geral* (1945) de Aroldo de Azevedo, que aborda principalmente outros países e não o Brasil, a escravidão retratada foi aquela ocorrida nos Estados Unidos. Segundo o autor existiam “alguns milhões de negros estabelecidos, sobretudo a sudoeste dos Estados Unidos: Foram trazidos da África no período colonial, a fim de trabalhar na lavoura e lá se mantiveram isolados das demais populações”

(AZEVEDO, 1945, p. 42). Ou seja, estes não foram capturados e sim “trazidos”, assim a situação degradante do escravo é novamente minimizada. Ainda ressalta, em uma das leituras complementares que compõem o livro, que “o negro, nos Estados Unidos, constitui um sério problema”, pois “metade da população dos Estados do Sul é formada por negros” e “nenhuma outra nação conhece equivalente problema racial” (AZEVEDO, 1945, p. 53-54). Subrepticiamente, o autor passa a imagem de que no Brasil, apesar da escravidão, não havia um problema racial, apontando para o discurso em torno da democracia racial. Podemos relacionar tal prática discursiva às estratégias ideológicas de dissimulação e reificação propostas por Thompson (1989). Azevedo ainda apresenta a seguinte questão: “Não obstante sob o ponto de vista racial, são ainda em grande número e estarão, séculos inteiros talvez, atrasados em relação aos brancos. Como essas duas raças poderão viver lado a lado no mesmo solo?” (AZEVEDO, 1945, p. 54). E a solução para esse problema seria

Para fazer do negro um bom cidadão, nada pior que a crueldade ou a repressão, e que **o único meio de conservar a paz no Sul e de encorajar ali o progresso consiste em educar, de maneira igual, para torná-las uteis à sociedade, as duas raças que povoam o seu solo** (AZEVEDO, 1945, p. 54- grifos nossos).

Neste sentido, Chauí (2000) destaca a existência de duas ideologias, a “caráter nacional brasileiro” e a da “identidade nacional”. Segundo a autora

Na ideologia do “caráter nacional brasileiro”, a nação é formada pela mistura de três raças - índios, negros e brancos - e a sociedade mestiça desconhece o preconceito racial. Nessa perspectiva, o negro é visto pelo olhar do paternalismo branco, que vê a afeição natural e o carinho com que brancos e negros se relacionam, completando-se uns aos outros, num trânsito contínuo entre a casa-grande e a senzala. Na ideologia da “identidade nacional”, o negro é visto como classe social, a dos escravos, e sob a perspectiva da escravidão como instituição violenta que coisifica o negro, cuja consciência fica alienada e só escapa fugazmente da alienação nos momentos de grande revolta. Na primeira, o caráter brasileiro é formado pelas relações entre o branco bom e o negro bom (se nosso caráter for louvado), ou entre o branco ignorante e o negro indolente (se nosso caráter for depreciado). Na segunda, a identidade nacional aparece como violência branca e alienação negra, isto é, como duas formas de consciência definidas por uma instituição, a escravidão. Como observa Silvia Lara, no livro *Campos da violência*, a primeira imagem é a da escravidão benevolente, enquanto a segunda é a da escravidão como violência, mas nos dois casos os negros não são percebidos como o que realmente foram tirando desses homens e mulheres “sua capacidade de criar, de agenciar e ter consciências políticas diferenciadas”, numa palavra, despojando-os da condição de sujeitos sociais e políticos. (CHAUI, 2000, p. 14)

A extensa citação apresenta as duas ideologias que se segundo Chauí (2000) determinam a relação dicotômica do entre negro e branco no Brasil. Ao analisarmos os trechos que citam o negro, tanto como escravo, como elemento da população, ou como trabalhador livre podemos verificar que os livros didáticos reproduzem as duas concepções, variando de acordo com a intencionalidade do discurso.

Nos demais livros analisados o papel do escravo negro como trabalhador é negligenciado/silenciado. Diante disto, imediatamente, nos surge uma questão: Como construir uma imagem do trabalhador brasileiro sem mencionar aqueles que por maior tempo na história do país ocuparam essa função?

De acordo com Gomes (1991)

Produzir, portanto, identidade social e política para o trabalhador era um esforço muito grande. Em primeiro lugar, porque tratava - se de afirmar a dignidade do próprio ato de trabalhar e da figura do trabalhador, distinguindo-a da figura do escravo. Mas não se possuía no Brasil um passado de tradições a que se pudesse recorrer ou que se pudesse acionar em auxílio à construção deste perfil de trabalhador. Tratava-se, ao contrário, de superar o passado escravista, em nome do futuro de um novo trabalhador. Só que este sujeito sem passado também não possuía contornos nítidos no presente (GOMES, 1991, p. 07).

Podemos compreender o silenciamento, nos livros didáticos a respeito dos escravos ao observarmos que durante mais de três séculos, esta imensa população de trabalhadores foi definida pela ausência de qualquer reconhecimento social e político (GOMES, 1991, p.05). Ou ainda, naqueles livros que discutiam o papel do negro na sociedade brasileira, como no caso dos livros de Veiga Cabral, este assumia um papel secundário, ou seja, de “elemento” ao qual estariam destinados os postos de trabalho mais pesados e braçais e as mais baixas remunerações. O que consideramos uma tentativa, neste contexto, de reforçar os aspectos positivos por meio de uma apresentação subjetiva do trabalho (FARIA, 2008)

É preciso considerar que a ressignificação da concepção de trabalho e da imagem do trabalhador na - e para a - sociedade brasileira foi lenta e gradual, pois durante todo período colonial e imperial, a sociedade brasileira desmerecia e desqualificava o ato de trabalhar (GOMES, 1991, p.05). Esta desqualificação do trabalho era de tal ordem, que o próprio processo de trabalho surgia como algo “simples e bruto”, completamente desvinculado do ideal de obtenção de uma melhor qualidade de vida e de cidadania (GOMES, 1991, p. 07). Trabalho que, de acordo com concepção veiculada por Veiga Cabral em seus livros e exemplificada nos trechos anteriormente citados, era executado principalmente pelos negros, mesmo após a abolição. Assim, o pobre, o “homem comum”, identificado por “sua ignorância, preguiça, falta de ambição e tendência aos vícios”, necessitava da “disciplina para o trabalho a fim de ser útil” (GOMES, 1979, p. 32). De acordo com tal acepção, vale destacar a afirmação de Gomes e Cunha (2007) que vai ao encontro das observações que realizamos dos trechos da obra de Veiga Cabral

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor - escravo. (CUNHA e GOMES, 2007, p. 11)

Até meados do século XIX, a sociedade brasileira funcionava de maneira que trabalhava quem era escravizado; ou os “livres” que não possuíam escravos. Não havia a menor vinculação entre o trabalho e a aquisição de meios para uma vida melhor. Neste contexto “não se trabalhava para ganhar a vida, mas literalmente para não morrer ou ser morto” (GOMES, 1991, p. 06). A liberdade, mesmo sem riqueza, envolvia a possibilidade de não trabalhar e, mais ainda, a “possibilidade de ter mesmo que apenas um escravo” (GOMES, 1991, p.07). Essa “população livre, mas pobre, não encontrava lugar algum naquele sistema”, sendo que quem não era senhor ou escravo configurava-se como um “desajustado” econômico e social (PRADO JÚNIOR, 2006, p.196). Uma das consequências desse processo seria a formação de um contingente de miseráveis que serviria como mão de obra a ser angariada pela embrionária indústria nacional ou mesmo, aproveitada como exército de reserva para comprimir os valores salariais, sendo o negro o principal formador deste contingente (PRADO JÚNIOR, 2006, p.196).

A partir da abolição, a esse contingente de brancos pobres viria se somar os trabalhadores negros libertos, que, assim como seus “novos” patrões, apresentavam dificuldades de ajustamento à nova realidade, pois confundiam as obrigações decorrentes do contrato com aquelas do período escravocrata. Neste período, no Brasil, observamos que há uma tendência para “degradar e desvalorizar o trabalho livre, pois surge no Brasil com a aura de ‘mandonismo’ e ‘paternalismo’ de outrora, como se fosse mero processo de continuação das relações escravagistas” (ALLAN, 2010, p.13). Esse modo de pensar/agir da classe dominante permaneceu mesmo depois da abolição, pois esta não possuía uma tradição cultural ou religiosa em que se valorizava/valoriza o trabalho. O relato de um trabalhador, publicado em 1908 no jornal “A Voz do Trabalhador”, mostra a manutenção desta visão social de mundo

É fato que acabou a escravatura em 13 de maio de 1888, e diz ainda o adágio popular que “contra os fatos não há argumentos”; porém, eu digo que há. Há porque, se bem que a escravatura acabou, não acabou no pensamento dos nossos algozes, que são estes para quem derramamos até a última gota de suor e que não nos sabem recompensar, e nunca saberão, se a isso não os obrigamos por nossas próprias mãos. A essa classe de gente nos denominamos, na nossa linguagem operária — burgueses. (A Voz do Trabalhador, 1913 apud MATTOS, 2009, p.31)

A classe dominante marcada pela concepção escravagista, e pela experiência do mando, inicialmente, adotou a repressão como estratégia para garantir a disponibilidade de mão de obra

no mercado de trabalho. Assim, quem não trabalhasse, deveria ser preso³². Nesse período chegou a ser discutida na Assembleia dos Deputados a “Lei de Repressão a Ociosidade”, que estabelecia no Código Penal, a contravenção da vadiagem, instituindo que “deveriam ser presos por quinze a trinta dias, todos os indivíduos que não exercessem uma profissão honesta, não possuíssem meios de subsistência e domicílio certo” (SILVA, 2009, p.01).

Essa lei buscava garantir que o ex-escravizado se conformasse com as novas condições de trabalho: o estabelecimento de uma jornada de trabalho, um contrato e uma remuneração. Podemos entender melhor as premissas desta Lei por meio do discurso do Deputado MacDowell³³, na Câmara, em 1888:

Votei pela utilidade do projeto, convencido, como todos estamos, de que hoje, mais do que nunca, é preciso reprimir a vadiagem, a mendicidade desnecessária etc (...). Há o dever imperioso por parte do Estado **de reprimir e opor um dique a todos os vícios que o liberto trouxe de seu antigo estado**, e que não podia o efeito miraculoso de uma lei fazer desaparecer, porque a lei não pode de um momento para o outro **transformar o que está na natureza**. (...) A lei produzirá os desejados efeitos compelindo-se a população ociosa ao trabalho honesto, minorando-se **o efeito desastroso que fatalmente se prevê como consequência da libertação de uma massa enorme de escravos, atirada no meio da sociedade civilizada, escravos sem estímulos para o bem, sem educação**, sem os sentimentos nobres que só pode adquirir uma população livre e finalmente **será regulada a educação dos menores**, que se tornarão instrumentos do trabalho inteligente, cidadãos morigerados, (...) servindo de exemplo e edificação aos outros da mesma classe social (citado por CHALHOUB, 2001, p.42 – grifos nossos).

Ao analisarmos este discurso, principalmente o trecho “que o liberto trouxe de seu antigo estado” os vícios da vadiagem e da mendicância, constatamos que o deputado MacDowell legitimou a concepção de que a vadiagem era uma condição intrínseca ao negro e por este mantida mesmo após a sua libertação. Empregamos aqui o termo legitimar com base na concepção de Thompson (1989), pois para o autor, este modo de operação das ideologias torna as relações sociais “justas e dignas de apoio”. O deputado ainda afirma que caberia a educação - que deveria começar desde a juventude - a função de “civilizar” e preparar para o “trabalho honesto”. A premissa de que o brasileiro seria indolente e vadio e necessitava de educação para se tornar o trabalhador que o “país” precisava orientou a ação estatal no período, o que encontra

³² A industrialização teria ocorrido a partir dos anos de 1930, enquanto do início da república até os anos 1920 teria havido apenas crescimento industrial. A diferença estaria em que o simples crescimento industrial, apesar da rápida expansão de algumas indústrias, não acarreta modificações estruturais profundas na economia, enquanto a industrialização, ao contrário, implica modificações desse tipo, tornando-se a indústria o setor líder de crescimento da economia (BAER, 1985, p.29).

³³ Deputado MacDowel, Samuel Wallace MacDowel, foi deputado entre 1886 e 1889 pelo Partido Conservador. Como apresenta Sidney Chalhoub em seu livro, *Trabalho, lar e botequim* (2001), foi um deputados que votou a favor do projeto lei de repressão a ociosidade em 1888.

ressonância, por exemplo, no discurso de Aroldo de Azevedo ao ressaltar que no caso dos Estados Unidos a educação foi/seria essencial para melhorar a convivência entre brancos e negros.

O artigo 399 do Código Penal de 1890 tipificava a vadiagem

[c]omo deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister que ganhe a vida, não possuindo meio de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva à moral e aos bons costumes (BRASIL, 1890).

No caso de prisão, a pena prevista para a vadiagem corresponderia de 15 a 30 dias em regime fechado. Na hipótese de não encontrar emprego em 15 dias após a soltura, a pessoa era considerada reincidente, estando sujeita à pena de um a três anos de recolhimento em colônias penais. Para diminuir a necessidade de medidas punitivas que visavam forçar a adesão ao trabalho, fazia-se também necessário construir uma ideia de positividade associada a este, bem como uma identidade social e política para esse trabalhador, distinguindo-o do escravo, tornando digno e valorizado o ato de trabalhar, assim como o próprio trabalhador.

Podemos observar que havia, no período da Primeira República pelo menos duas propostas relacionadas à valorização do trabalho e do trabalhador. Uma estava vinculada à necessidade de mão de obra e de trabalhadores dóceis; outra, a um imperativo dos próprios trabalhadores, de construir uma identidade e um lugar na sociedade pós-escravista. Dessa maneira, era “preciso descobrir valores e inventar símbolos capazes de produzir uma nova tradição: a da dignidade do trabalho para o próprio trabalhador” (GOMES, 1991, p.08). E “a Primeira República é realmente o momento original do processo de construção de uma identidade social e política para o trabalhador brasileiro” (GOMES, 1991, p.06). Neste caso, coube a escola, assim como aos próprios trabalhadores - por meio das associações e dos sindicatos -, papel de destaque nesta tarefa de construir uma concepção positiva do trabalho.

É preciso considerar que, no período, a maioria da população não tinha direito ao voto, pois a constituição de 1891 excluía do direito de votar analfabetos, mendigos, militares, religiosos e menores de 21 anos. O voto também não era extensivo às mulheres, independentemente de sua idade, condição social ou econômica. Além disso, nem o alistamento eleitoral e nem o voto eram obrigatórios. Matos (2009) ressalta que

Para se ter um exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, capital e local de um dos maiores índices de alfabetização do país, o número de potenciais eleitores nunca ultrapassou os 20% da população, mas o número dos que efetivamente se apresentavam para votar

era menor, oscilando entre 2% e 5% do total de habitantes da cidade (MATOS, 1999, p.44)

Outro fator que justificava esta pequena representatividade política, e foi um dificultador da construção de uma identidade da/para a classe trabalhadora nas primeiras décadas de sua formação, foi o peso relativamente pequeno do operariado industrial no conjunto da força de trabalho nacional. Primeiramente e estendendo-se o longo da história do país, a indústria cresceu a partir do investimento de capitais acumulados em outros setores, considerados contextualmente mais dinâmicos, dentre os quais figuram o comércio importador atacadista, no Rio de Janeiro, e o complexo cafeeiro em São Paulo. Até a década de 1930, era muito pequeno o espaço da indústria na economia brasileira. Os trabalhadores ligados à indústria correspondiam a cerca de “5% da população empregada no país em 1872, chegando a 13,8%, em 1920” (MATOS, 2009, p.36). Com base nessas considerações, podemos concluir que o número de postos de trabalho nas fábricas não garantia, por si só, a efetivação de um largo mercado de trabalho assalariado urbano no país (MATOS, 2009, p.37). A cifra de 293.673 operários manufatureiros e industriais no Brasil em 1920 é pouco significativa se comparada aos 9.566.840 habitantes economicamente ativos no país, 66,7% dos quais estavam no campo (MATOS, 2009, p.37).

Mais um fator (ou barreira) de importância para a formação da classe trabalhadora no Brasil no início do século XX, assim como a construção de sua identidade, é a heterogeneidade quanto à sua origem nacional e étnica, mesmo diante de seu número ainda reduzido de membros. Logo, como construir uma identidade, dotada de uma unicidade, para o trabalhador que possuía em origens tão heterogêneas? Devemos nos lembrar que a história do trabalho no Brasil, e mesmo seu lugar não constitua-se num viés “positivo” ou de positividade para a construção e valorização do trabalhador, pois tinha como base o passado escravagista ainda muito recente. Matos (2009) aponta que

Em São Paulo, cerca de 55 % da população era composta por estrangeiros na década de 1890 e, entre a população ocupada, os estrangeiros chegavam a somar 68%, ou seja, a grande maioria dos trabalhadores paulistas era composta por imigrantes, a maior parte dos quais, italianos. Já no Rio de Janeiro, na virada do século, o percentual dos estrangeiros na população girou em torno dos 25%, sendo portugueses mais da metade desses imigrantes. Ainda nessa cidade, cerca dos 35% dos habitantes foram identificados como negros ou mestiços, em 1890 (MATOS, 2009, p.39).

A partir do movimento de imigração europeia, os negros, mulatos ou brancos sem posses e/ou propriedade estabelecidos nas regiões urbanas e que compunham as camadas sociais mais baixas, tiveram de concorrer com os imigrantes europeus para conquistar um posto de trabalho.

Este movimento de imigração europeia acabou por contribuir para o crescimento das cidades. Entretanto, este crescimento populacional não foi acompanhado de correspondente criação de postos de trabalho e de moradias decentes. Desta maneira, observamos o crescimento dos guetos de pobreza onde deveriam residir aqueles que não trabalhavam, ou ainda, que ganhavam salários muito baixos. Estes guetos de pobreza eram compostos de diversidade étnica: “do branco estrangeiro ou nacional pobre, passando pelo mulato e chegando ao negro retinto” (WISSENBACH, 1998 apud ALLAN, 2010, p. 15). O crescimento destas áreas de pobreza, assim como da diversidade étnica que as constituía, também ocorreu devido a escolha inicial para ocupação das vagas do setor industrial, que preferencialmente optava pela contratação dos imigrantes europeus. Segundo Martins (2010), essa opção devia-se a concepção de que estes imigrantes já tinham contato com a rotina fabril. Entretanto, segundo o autor, os imigrantes europeus que se deslocaram para o Brasil, em sua grande maioria, vieram de regiões agrícolas e pouco, ou nenhum contato, haviam tido com as indústrias (MARTINS, 2010).

No entanto, diante do grande número de candidatos ao trabalho, de origem estrangeira ou nacional, e da pequena quantidade de fábricas, não havia lugar para todos. Logo, os demais trabalhadores “marginalizados, sem inserção no processo produtivo, também se ocuparam do trabalho informal ou de subempregos” (ALLAN, 2010, p.15).

O papel dos imigrantes para o “progresso nacional” é evidenciado em alguns dos livros analisados, porém outros não o abordam. Abaixo apresentaremos alguns exemplos sobre essa abordagem. No *Compêndio de Geographia Elementar* (SAID ALI, 1905), de maneira sucinta o autor apresenta que a população brasileira é formada principalmente por “gente de raça branca e mestiços, provenientes do cruzamento dos primeiros colonos com negros e índios”. Além disso, não retrata mais nenhuma informação sobre o papel que os imigrantes tiveram na colonização brasileira. Ainda segundo o autor os negros tenderiam a desaparecer devido a mestiçagem (SAID ALI, 1905, p. 135).

No *Curso Methodico de Geographia* (LACERDA, 1912), o autor não apresenta nenhuma discussão acerca do trabalhador imigrante, na realidade, silencia o papel do trabalhador como um todo. Devemos considerar que a primeira edição deste livro foi escrita no anteriormente a 1884. Silva (2012), informa que a terceira edição desta obra data de 1884, porém não há informações sobre a data da primeira edição, ou seja, anteriormente a abolição da escravidão. Além disso, como já salientamos, consideramos que esta obra era voltada aos pertencentes as classes dominantes, devido as suas características gráficas que tornavam seu custo elevado para

o período. Também podemos verificar a presença de um discurso genérico e generalizante sobre as condições econômicas e que exalta as características naturais do país como exemplificam os fragmentos:

O Brazil é um dos paizes mais favorecidos da natureza, que parece ter se esmerado em prodigalizar-lhe seus dons. Assim possui elle immensos rios e os mais bellos portos do mundo, a situação geographica mais adequada para o commercio universal, uma fertilidade exuberante, uma riqueza em mineraes e vegetaes sem rival (LACERDA, 1912, p. 442)

A indústria agrícola, principal fonte da riqueza nacional, é a que está mais desenvolvida no paiz, consistindo não só na cultura de grãos, batatas, legumes e outros vegetaes que servem de alimentação geral do povo, como de gêneros e exportação: café, assucar, algodão, tabaco, etc... (LACERDA, 1912, p. 445)

Na *Geographia Elementar* (CARVALHO, 1923), o autor destaca o papel dos imigrantes para o crescimento populacional brasileiro. Considera que “Hoje não será exagerado, com os imigrantes que recebe anualmente o Brasil, e sua forte taxa de crescimento annual, de computar sua população em cerca de 32 milhões de habitantes” (CARVALHO, 1923, p. 289). Ainda salienta que os imigrantes “acolhidos pelas autoridades brasileiras, nas melhores condições de hygiene e conforto”, foram em sua grande maioria espanhóis, franceses, holandeses, alemães e italianos (CARVALHO, 1923, p. 289). Destaca também a importância dos colonos portugueses durante o período colonial.

Em *Terceiro Anno de Geographia* (CABRAL, 1934), o autor afirma que as condições climáticas, os europeus não se adaptavam aos Estados do Norte e por isso “a colonização que se vem tornando cada vez mais importante pela procura de lotes e localização de colonos é feita no Brasil apenas nos Estados do Sul” (CABRAL, 1934, p. 169), o que demonstra influência do pensamento determinista, de acordo com o qual, o clima e as características de uma determinada região influenciariam diretamente as relações e comportamento humano. Para Veiga Cabral “em vários Estados já estão perfeitamente organizados os serviços de colonização de modo que os estrangeiros que vêm cultivar o solo brasileiro são imediatamente encaminhados para o campo” (CABRAL, 1934, p. 169). Ainda explica de forma detalhada o funcionamento do colonato no Brasil

O colono que se quer estabelecer como proprietário de pequenos lotes de terra em núcleos coloniaes, paga em condições vantajosas a quantia estipulada pelo valor do lote recebido, até liquidar a mesma, quando se lhe entrega então o documento legitimo de propriedade. Mas só ao colono acompanhado de família é facultada a compra do lote a prazo; aos solteiros só são vendidos lotes á vista, tendo cada lote rural, em média 25 hectares. Uma vez chegados ás sedes dos núcleos os colonos recebem ferramentas e sementes, e para que possam esperar os proventos dos seus primeiros trabalhos

agrícolas, o governo os emprega durante uma quinzena por mês em trabalhos públicos da Colônia (CABRAL, 1934, p. 170-171).

Como podemos verificar, os livros didáticos analisados não apresentam uma unicidade de discursos no que concerne aos perfis mais representativos dos trabalhadores durante a Primeira República, ou seja, escravos e imigrantes. Cabe ressaltar que, ainda que de forma precária e com aplicação ineficiente, neste período criou-se uma legislação referente ao trabalhador agrícola, perfil de trabalhador que também é silenciado nos discursos presentes nos livros didáticos. Ao término da primeira República já existia uma figura de trabalhador brasileiro, embora não existisse ainda um cidadão trabalhador (GOMES, 1991, p.13).

4.2 As concepções de trabalho e trabalhador na sociedade brasileira após 1930

O período da República oligárquica encerrou-se com um golpe militar, em outubro de 1930, que se “convencionou tratar por revolução”, e que implantará “uma nova etapa histórica no país”, com a “adoção deflagrada de um Estado forte e autoritário, a partir da opção pelo corporativismo” (ALLAN, 2010, p.107). De acordo com Fausto (2006), o governo de Getúlio Vargas implementado após a “Revolução de 1930”, utilizou de algumas estratégias

[p]ara normalizar o comportamento da classe operária de acordo com o padrão de conduta que as elites julgaram convenientes. Para tanto, valeu-se de duas frentes: a repressão estatal, punindo socialmente os hábitos desaprovados, quando não eram considerados caso de polícia; e a disseminação do uso da propaganda para construção de uma identidade nacional **pautada no trabalho** e no nacionalismo. (FAUSTO, 2006, p. 120 - grifos nossos)

Por meio destas propagandas como indica Fausto (2009), a “Revolução de Trinta” foi estabelecida como um marco em relação à legislação social anterior. O novo enfoque dado a questão trabalhista foi inegável e fica claro quando analisamos importância atribuída a esta pelo governo, principalmente após a implementação do Estado Novo, em 1937.

Por exemplo, entre 1936 e 1940, a verba destinada pelo Orçamento Federal ao Ministério do Trabalho atingiu um total de 3,85% do Orçamento, o triplo do que era destinado anteriormente (SOUZA, 2005). A incorporação política da classe trabalhadora recoloca-se neste momento e para isso seria necessário a criação de um aparato ideológico que redefinisse o papel desta classe (GOMES, 1991, MARTINS, 2010).

Martins (2010) considera que desde a vinda do fluxo de imigrantes na transição do trabalho escravo para o assalariado livre, houve a construção/utilização de uma ideologia do trabalho, ou de uma ideologia da ascensão social pelo trabalho. Esta ideologia propagaria a ideia de que

por meio do trabalho este trabalhador que veio para o Brasil na condição de colono poderia ascender socialmente até a condição de dono de terras, ou seja, fazendeiro. Entretanto, o autor considera que esta ideologia inicialmente empregada no meio rural obteve tanto sucesso que foi transposta para o meio urbano industrial que crescia após a década de 1930. Neste meio, também se constroem concepções acerca do trabalho como meio de ascensão social, ou seja, como uma possibilidade de um dia vir a se tornar o “patrão”. O autor ainda cita como exemplo o “mais famoso imigrante italiano, que aqui se tomaria grande industrial, o conde Matarazzo” (MARTINS, 2010, p. 239)

De acordo com Boschi (1979), as medidas mais relevantes da legislação trabalhista adotada após 1930 foram: a elaboração da lei sindical, a exigência de identidade profissional, a lei de horas de trabalho, a regulamentação do trabalho feminino e a criação do salário mínimo (BOSCHI, 1979, p.68). Nas palavras de Vargas

Se o nosso protecionismo favorece os industriais, em proveito da fortuna privada, corre-nos, também, o dever de acudir ao proletário com as medidas que lhe assegurem relativo conforto e estabilidade e o amparem nas doenças como na velhice. (VARGAS, 1930 apud GOMES, 2007, p. 29)

Por meio de tais medidas o governo cumpriu o seu papel de estabelecer a possibilidade de “harmonizar” as relações de produção – regulando e igualando juridicamente o proletário e o industrial. Para tanto, tornara-se primordial – juridicamente, nos discursos, e propagandas-, a superação dos interesses “egoísticos” de classe em prol dos interesses da nação, por sua vez, identificada com o Estado. A nação, e mais, a defesa dos interesses da nação – alçada quase à condição de ser -, foi o mecanismo ideológico eficaz – mobilizado pelo Estado -, de unificação dos industriais (e de certo modo, das demais classes ou frações de classe) e simultaneamente, de subjugação dos trabalhadores, uma vez que pela, para e em nome da nação, todos os interesses deveriam ser/estar submetidos. Como exemplo deste discurso temos o trecho abaixo retirado da obra de Delgado de Carvalho de 1923:

Passemos a examinar os factores políticos que influem sobre as condições económicas do paiz. **Importantissimo é o papel do governo e das leis no livre desenvolvimento das forças vivas de uma nação.** A constituição brasileira é liberal e respeitadora dos interesses individuaes. O governo do paiz é estável e nunca deixou de inspirar confiança ao estrangeiro. **O imperio concedeu ao Brasil cerca de setenta annos de governo ordeiro, honesto e patriótico.** No correr do século XIX o Brasil independente mudou uma vez de Constituição, quando mudou de regimen. **A Republica, pacificamente proclamada, nunca assistiu a uma deposição ou a um pronunciamento: todos os seus governos terminaram normalmente seu mandato, o que distingue o Brasil das demais republicas do globo. Revoltas e distúrbios sempre têm sido phenomenos locais e esporádico no Brasil. A politica nunca tem sido, pois, directamente, um obstáculo ao progressivo desenvolvimento do paiz.** [...] A importância dos interesses industriaes e os avultados compromissos financeiros

do país criaram necessidades fiscais, que não permitem melhorar rapidamente a situação resultante da actual taxação, que serve de base aos orçamentos (CARVALHO, 1923, p. 273 – grifos nossos).

Neste trecho o autor destaca o papel do governo para o livre desenvolvimento do mercado, ou “das forças vivas de uma nação”, evoca a ideia de um país pacífico e ordeiro, onde não há “revoltas e distúrbios”, os quais podemos relacionar a uma tentativa de silenciar (Orlandi, 2007) e dissimular (Thompson, 1989) tanto os movimentos de luta pelos direitos trabalhistas quanto os demais movimentos sociais. O autor ainda considera que “a política” não constituiu um obstáculo para o progresso do país, porém não discute quem seriam os responsáveis por este “caminho para o progresso”.

Corroborando as afirmações presentes no texto de Delgado de Carvalho, Fausto (2006) considera que a função do Estado consistiu em submeter e controlar a vontade dos trabalhadores com o objetivo de refrear seus ânimos insurreccionais, impondo-lhes os valores caros às classes dominantes, ou seja, “o crescimento econômico com ordem, paz social”, além do “nacionalismo” e da “valorização do trabalho” (FAUSTO, 2006, p.117). Este modelo corporativista contou com apoio incondicional e sem constrangimentos do sindicalismo colaboracionista (amarelos), que aproveitou as vantagens conferidas pelo reconhecimento oficial e se entranhou no Estado (GOMES, 1991, p.50). Este discurso de “cooperação” atravessou todas as classes sociais e transformou Getúlio Vargas no “pai dos pobres”.

A institucionalização/formalização da carteira de trabalho e a implantação da legislação sindical implicaram em manipulação do movimento trabalhista e em perda de autonomia por parte dos sindicatos, e foi acompanhada por forte repressão às lideranças trabalhistas opositoras (SOUZA, 2005). Porém, não podemos avaliar a política trabalhista do período somente com base nos aspectos de manipulação do trabalhador e repressão aos movimentos opositores. Houve, também, ganhos em termos de negociação e “concessão de benefícios aos trabalhadores”, que operaram como uma contrapartida aparente à perda de autonomia (SOUZA, 2005). Essa questão da “concessão” de direitos e benefícios pelo governo ao trabalhador negava todo o histórico de luta das várias organizações que, ao longo de décadas, batalharam pela melhoria das condições trabalhistas. Isto, pois, a partir do momento que consideramos estes direitos como concessão, temos a figura do governo ascendendo como “benfeitor” do trabalhador. Entretanto, a consolidação da legislação trabalhista não implicou, ainda neste período, em melhorias efetivas no padrão de vida do trabalhador, pois os salários continuam muito baixos e o processo de implementação real dos direitos previstos foi lento e gradual (SOUZA, 2005).

Segundo Gomes (1991), a primeira tentativa de subjugar os sindicatos por meio da criação de uma legislação trabalhista ocorreu em 1931, com a promulgação do Decreto Número 19.770. Este decreto previa a regulamentação da criação e funcionamento dos sindicatos a partir da semelhança de relações entre as profissões, bem como a imposição de limites para sua atuação, o que os transformaria, na prática, em órgãos de atuação despolitizados e limitados a alguns objetivos específicos. Ainda segundo a autora, o decreto teve como preocupação básica criar instrumentos de fiscalização dos sindicatos; não bastava atrelá-los ao governo, era preciso vigiá-los e, para isto, este criou exigências como a apresentação de atas de reuniões, estatutos e listas de sócios.

Para compreender o Decreto Número 19.770 e a legislação sindical do período podemos partir da maneira como Santa Rosa (1976) define o primeiro ministro do Trabalho do período após 1930, Lindolfo Collor: “bom moço, vestindo boas roupas, desejava ardentemente a simpatia dos homens rudes do trabalho sem, contudo, ousar desgostar os magnatas da indústria e do comércio” (SANTA ROSA, 1976, p.66).

A partir da promulgação desse decreto, é possível observar nova e aparente postura do Estado em relação ao mercado: intervencionista e não mais meramente regulamentador e observador. Ao mesmo tempo, o sindicato passou a ser considerado, “mas não como instrumento de defesa e eventual confronto, e sim como correia de transmissão entre Estado e trabalhador bem como entre trabalhador e empresário” (SOUZA, 2005, p.13).

Para Antunes (1982), a legislação sindical foi o marco inicial e pilar da estrutura sindical de caráter totalmente desmobilizador, expresso na proibição imposta aos sindicatos de exercerem qualquer atividade política que viria a ser montada ao longo do período varguista (ANTUNES, 1982, p.77). Por meio desta legislação sindical, o governo reconheceu e criou novos direitos e transformou o trabalhador em um agente do sistema.

Diante dessas informações e da importância dos sindicatos naquela conjuntura é interessante considerarmos que os livros didáticos analisados em nenhum momento mencionam os sindicatos, assim como suas funções ou as lutas em seu entorno. Uma primeira aproximação explicativa que apresentamos para esse silenciamento diz respeito à possibilidade de os livros didáticos não constituírem um discurso voltado àqueles viriam a atuar como operários e se relacionariam diretamente aos sindicatos – observe-se, por exemplo, os dados a respeito do perfil dos alunos que estudavam no Colégio Pedro II e as necessidades e custos com sua

manutenção apresentados no capítulo 3. Logo, entendemos que o livro didático, neste contexto, apresentava um discurso voltado predominantemente para aqueles que constituíam as classes dominantes – público que efetivamente, como já afirmarmos anteriormente, constituía o alunado das instituições de ensino secundário do país, notadamente do Colégio Pedro II.

Para Gomes (1991), a partir do ano de 1930, com o início do primeiro governo de Getúlio Vargas, e principalmente a partir de 1937, sob o regime ditatorial, denominado Estado Novo, fecha-se com vigor o espaço para qualquer tentativa de encaminhar o processo de constituição da classe trabalhadora partindo do comando dos próprios trabalhadores.

Esta reorientação, por sua vez, pode ser relacionada às mudanças conjunturais na escala internacional, sobretudo a partir das alterações ocorridas nos rumos da política internacional, com a II Grande Guerra (1940-1945). Vargas subjugou e atrelou os sindicatos ao Estado, promovendo a política de aquiescência social respaldada pelo “ressurgimento dos sindicatos amarelos” (GOMES, 1991).

Parte dos trabalhadores resistiu à interferência estatal em seus sindicatos durante os primeiros anos do pós-1930, por meio de frequentes greves e manifestações operárias, que foram duramente reprimidas pela polícia. Os sindicatos sofreram intervenção, comícios foram proibidos, líderes sindicais opositores foram presos (PINHEIRO, 1991, p. 271).

As políticas implementadas pelo poder executivo serviram de base para da coerção ideológica propagada pelo Estado Novo, intermediada por seus órgãos de propagandas oficiais. A cooptação dos trabalhadores pelo governo aconteceu de forma totalitária e desmobilizadora das lutas operárias. Para viabilizar esta cooptação o governo manteve um forte aparato ideológico, autoritário e repressor, garantido efetivamente pela Legislação Trabalhista. (ARAÚJO, 1996; CARONE, 1979; FAUSTO, 1986; DE DECA, 1996; PINHEIRO, 1997).

Outro instrumento utilizado para “construir o trabalhador modelo” e ressignificar o trabalho foi a educação, que durante o Estado Novo enfatizou o “adestramento do homem ao trabalho como símbolo de desenvolvimento e harmonia nacional” (SOUZA, 2009, p. 01). Explícita e implicitamente o Estado Novo utilizou mecanismos de cooptação e subordinação dos trabalhadores para garantir o fluxo de exploração capitalista, principalmente nas cidades industriais em emergência (GOMES, 1999).

Todas as determinações e configurações históricas do trabalho assumiram então um caráter de encobrimento da realidade do mundo do trabalho. Os sindicatos, concretamente, foram utilizados como centros de formação pedagógica dos trabalhadores, exercendo uma função educativo-escolar, no sentido de manter os desígnios do capital e a divisão do trabalho (GOMES, 1999).

Além disso, o Departamento Nacional de Propaganda (DNP) foi criado em 1938, objetivando difundir as políticas varguistas e sua ideologia para a classe operária (SOUZA, 2006, p. 03). Esse órgão atuava perante a imprensa oficial e era o responsável pelo controle do rádio, cinema entre outros. Em 1938, o DPDC foi reorganizado e criado o DNP, dirigido por Lourival Fontes (SOUZA, 2006, p. 04). O DNP possuía diversas funções, entre elas: editar a Hora do Brasil; personalizar a propaganda institucional; realizar a abertura da Sessão de Cinema (que divulgava aspectos positivos do Brasil no exterior e interior do país), entre outras. Entretanto, sua função primordial era a educação cívica (GOULART, 1990).

Seu principal intuito era o de “educar as massas para o nacional desenvolvimentismo” (SOUZA, 2009, p. 04). Para atingir tais objetivos, fazia-se necessário o governo penetrar ideologicamente no ambiente fabril, nas escolas, na casa do trabalhador. A educação do trabalhador, na ótica da propaganda governista deveria ser ministrada com a mesma “simplicidade com a qual o operário concebia sua vida: de casa para o trabalho, do trabalho para casa” (SOUZA, 2005).

Com a implantação do Estado Novo, Vargas cercou-se de poderes excepcionais (PANDOLFI, 1999, p. 10). As liberdades civis foram suspensas, o Parlamento dissolvido, os partidos políticos extintos. Segundo Pandolfi (1999), o comunismo tornou-se o inimigo público número um do regime, e a repressão policial instalou-se por toda parte. Porém, “ao lado da violenta repressão, o regime adotou uma série de medidas que iriam provocar modificações substantivas no país” (PANDOLFI, 1999, p.10).

Nesse sentido, a “incorporação política da classe trabalhadora recoloca-se nesta ocasião, e a elaboração da ideologia trabalhista é a forma que assume a proposta estatal” (GOMES, 1991, p.15). Segundo Gomes (1991), a ideologia trabalhista se basearia no discurso da legitimação do trabalhador e objetivava a criação de um “homem novo”, tendo como alvo principal de suas formulações a constituição de um indivíduo/cidadão definido como o trabalhador brasileiro (GOMES, 1999:57). De acordo com Gomes (1999)

[o] Estado Nacional do pós-1937, por seu ideal de justiça social, voltava-se para a realização de uma política de amparo ao homem brasileiro, o que significava basicamente o reconhecimento de que a civilização e o progresso eram um produto do trabalho. Toda moderna concepção econômica, política e social deverá ter por base a ideia-fato: **trabalho**. E todo programa voltado para o mundo novo a constituir será contido nesta fórmula: **defesa, representação e dignificação do trabalho** (GOMES, 1999, p. 58 - grifos da autora).

Segundo Gomes (1991), essa proposta de “pacto social construído entre Estado e classe trabalhadora” possui alguns aspectos chave. O primeiro destes aspectos é o investimento realizado pelas classes dominantes a montagem do “trabalhismo” por meio dos mais diversos e modernos meios de comunicação. O segundo é a dinâmica de construção dessa identidade trabalhadora, desenvolvida principalmente a partir da década de 1940, em que o Estado “apaga a memória da palavra dos trabalhadores” (GOMES, 1991, p. 60), obscurecendo dessa forma, todo um histórico de lutas árduas vividas durante a Primeira República.

Durante a chamada República Velha houve luta dos trabalhadores por leis que regulassem o mercado de trabalho, resistências do patronato, e debates no Congresso, com a aprovação de algumas importantes medidas legislativas, ainda que elas fossem muito desrespeitadas. Entre elas uma lei de acidentes de trabalho, a fundação de Caixas de Aposentadorias e Pensões para ferroviários, um Código de Menores, uma lei de férias e também a criação de um Departamento Nacional do Trabalho. Todas essas iniciativas são sistematicamente obscurecidas pelos políticos do pós-1930, que formulam um discurso no qual só após a Revolução de 1930, a “questão social” foi enfrentada no Brasil. (GOMES, 2002, p.02)

Analisando o sucesso dessa negação do passado, Gomes (1991) aponta que:

A questão é entender que ele [processo de construção do discurso trabalhista] teve sucesso porque conseguiu reler a experiência dos trabalhadores, apresentando benefícios materiais (legislação social) concedidos pelo Estado como dádiva a que devia retribuir com obediência política. O sucesso do discurso trabalhista tem, portanto, sólidas razões simbólicas, mas sua implementação só poderia se efetuar através de instrumentos organizacionais (GOMES, 1991:16, inclusão nossa).

Mas é preciso, inicialmente, relativizarmos os benefícios advindos da nova legislação trabalhista. Como acentua Ianni (1968), o “distributivismo” implementado após 1930 era irreal, dado que o custo de vida sempre absorveu amplamente o salário real (IANNI, 1968, p.61).

Queremos apenas ressaltar que, nas duas primeiras décadas do século, as questões relativas ao mundo do trabalho foram alvo de discussão e em alguns casos objeto de legislação específica, sendo questionável jogar todo o esforço legislativo e normativo dos anos 30 como uma novidade cuja surpresa teria sido utilizada para a construção do mito da outorga (FERREIRA, 1997, p.261).

Porém o Estado utiliza deste obscurecimento, beneficiando-se desta ideia de “distributivismo”. Isto ocorreu na medida em que ao definir a legislação como uma outorga, ou seja, uma concessão, o Estado anulou o histórico e a importância das lutas trabalhistas que a precederam. Para Ferreira (1997), é “questionável jogar todo o esforço legislativo e normativo dos anos 30

como uma novidade cuja surpresa teria sido utilizada para a construção do mito da outorga” (FERREIRA, 1997, p.261). Sobre o mito da outorga, Paranhos (1999) salienta que este

[r]eforçou a estratégia de tentar apagar da memória política dos trabalhadores as lutas que, desde o século passado, vinham desenvolvendo pelo reconhecimento de seus direitos, lutas essas que assinalaram, mais ou menos profundamente, a ação do proletariado urbano durante toda a Primeira República até meados da década de 30. (PARANHOS, 1999, p.25).

Assim, podemos afirmar que a legislação trabalhista surgiu na realidade para preencher um vazio reminiscente às ações estatais referentes ao setor. Todavia, essa legislação se insere em um passado de lutas e reivindicações sobre os quais o Estado, a partir de 1930, buscou silenciar (SOUZA, 2005). Portanto, o Estado, a partir da década de 1930 buscou desconstruir as ligações com um passado de autonomia sindical, de modo a desmobilizar o movimento operário e, ao mesmo tempo, “arregimentar o trabalhador sob sua égide” (SOUZA, 2005, p. 03).

De fato, é necessário considerar que a questão social e trabalhista já estava em discussão durante a Primeira República e, ao instituir os direitos trabalhistas e previdenciários a Constituinte de 1934 apenas consolidava uma discussão que vinha sendo travada há décadas (GOMES, 1979, p.299). Entre estes direitos destacam-se: o direito às férias anuais remuneradas, o reconhecimento de convenções trabalhistas, da jornada diária de 8 horas de trabalho, entre outros.

O que foi novidade na legislação de trabalhista a partir do Estado Novo foram os “mecanismos de ajuste em relação a negociações e conflitos entre trabalhador e patrão que permitissem ao Estado intervir na esfera trabalhista” (SOUZA, 2005, p. 03).

A legislação trabalhista posta em vigor a partir de Revolução de Trinta teve, neste sentido, um caráter não apenas inovador, mas de ruptura e de inversão de prioridades em relação à legislação anterior. A Revolução criou uma legislação trabalhista que tinha como uma de suas funções primordiais ao mesmo tempo incentivar, disciplinar, organizar e tutelar o movimento sindical. Para tal, era preciso legalizar, uniformizar e unificar os sindicatos, o que se fez a partir dos parâmetros do corporativismo. Com isto, o processo anterior de marginalização e repressão do movimento trabalhista foi invertido, visando, agora, sua promoção e organização (SOUZA, 2005, p. 04).

A partir do Estado Novo, Vargas buscou diferenciar seu governo do regime anterior à “Revolução de 1930” exatamente a partir da inserção das relações trabalhistas no âmbito da ação estatal, afirmando:

Trabalhadores, antes do atual regime, a aproximação do Primeiro de Maio era motivo de apreensões e sobressaltos. Reforçavam-se as patrulhas de polícia, recolhiam-se as tropas aos quartéis na expectativa de desordens. Temia-se que aproveitassem os trabalhadores o dia que lhes é consagrado para reivindicar direitos. O **Estado**

Nacional atendeu-lhes às justas aspirações. A data passou, então, a ser comemorada com o júbilo e a fraternidade que emprestam esplendor à esta festa, na qual os soldados das Forças Armadas, cuja sagrada missão é manter a ordem e defender a integridade do solo pátrio, reúnem-se aos **operários, soldados das forças construtivas do nosso progresso e grandeza** (VARGAS,1942, p.102, *apud* RODRIGUES, 1991, p. 186 – grifos nossos)

Neste discurso podemos notar o caráter ambíguo que caracterizou as políticas trabalhistas durante todo o período. Vargas critica as relações conflituosas entre trabalhadores e Estado existentes anteriormente, porém silencia-se quando ao fato de que essas se mantiveram, o que continuou a mobilizar a luta da classe trabalhadora (SOUZA, 2005). Além disso, ressalva o papel de “concessor” que o Estado constrói para si no que tange aos direitos do trabalhador, ressaltando a imagem de harmonia nestas relações em seu governo, simbolizada pelo Primeiro de Maio. Entretanto, não podemos deixar de considerar o quanto essas políticas foram excludentes ao “negar aos trabalhadores qualquer possibilidade de participação ativa na política estatal, conferindo a eles um papel eminentemente passivo” (SOUZA, 2005, p. 05).

De acordo com Souza (2005), o que diferenciou fundamentalmente as ações governamentais em relação aos conflitos trabalhistas foi a iniciativa de solucioná-los por meio de uma “perspectiva pragmática”, buscando saídas “de cunho técnico e normativo para a questão” (SOUZA, 2005, p. 05). Nesse sentido, a política trabalhista adotada atuou como instrumento de manipulação das classes trabalhadoras. Porém não podemos afirmar que em razão desta manipulação, essas classes se mantiveram passivas, independentemente da agressiva repressão.

Todavia, em busca de arregimentar/silenciar os trabalhadores, e “mediar” os conflitos entre industriais e trabalhadores, e desse modo, viabilizar o projeto político de modernização e industrialização do Brasil, o Estado utilizou como principal instrumento de atuação governamental o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Criado em 1931, já durante o primeiro Governo Vargas, porém antes do Estado Novo, constituía sua função “atuar junto a empresários e trabalhadores, arbitrando, negociando, enquadrando-os e tutelando-os” (SOUZA, 2005, p.06). Para Gomes (1991)

No que se refere mais especificamente, a ação do Ministério do Trabalho, pode-se afirmar que o objetivo visado era o estreitamento dos laços entre Estado e movimento operário, via representação sindical. Esta ligação' mais forte e efetiva comportava, entretanto, dimensões contraditórias. De um lado, almejava-se um maior controle do ministério sobre o movimento sindical, mas, de outro, necessitava-se que este movimento fosse representativo da classe trabalhadora (GOMES, 1991, p.27).

Seu principal símbolo correspondeu à criação da carteira de trabalho, cujo caráter ambíguo é sintetizado por Levine:

As carteiras de trabalho, emitidas com o objetivo de registrar os benefícios a que os trabalhadores tinham direito, tornaram-se instrumentos de um ruidoso controle social, já que todo empregado deveria ter toda a sua vida profissional registrada, e deveria apresentar esse documento sempre que se candidatasse a um novo emprego ou tivesse de tratar com a burocracia oficial (LEVINE,1983, p.316).

Como podemos observar, muito mais que um mecanismo para corporificar os benefícios trabalhistas concedidos pelo regime, a carteira de trabalho foi concebida como um instrumento de controle e eventual repressão a ser exercida sobre o trabalhador. Essa busca por controle é uma das grandes marcas do governo pós “Revolução de 1930”. Para Souza (2005), objetivando-se este controle “à construção de direitos trabalhistas correspondeu a negação de direitos políticos”, e ao mesmo tempo, aquele “cidadão que foi louvado e reconhecido enquanto trabalhador desapareceu do cenário enquanto eleitor” (SOUZA, 2005). O que pode ser percebido por meio, por exemplo, dos discursos de Getúlio Vargas nos quais os cidadãos são o tempo todo interpelados (Pêcheux, 1996) como trabalhadores. Como veremos, povo e trabalhadores são expressões recorrentes e equivalentes nos discursos de Vargas. De acordo com as análises apresentadas por Souza (2005), “o povo são os trabalhadores e quem não é trabalhador está automaticamente excluído do discurso; excluído, também, do projeto de nacionalidade proposto pelo Estado Novo” (SOUZA, 2005, p. 08)

Ao mesmo tempo, o oposto do trabalhador urbano foi o vadio. Este encarnou toda a negatividade do indivíduo inassimilado aos novos padrões de modernidade e produtividade, sendo visto como elemento perigoso exatamente porque excluído. Daí toda a legislação repressiva que se criou a seu respeito. (SOUZA, 2005, p. 08 – grifos do autor)

Para reprimir aqueles que não faziam parte do “povo”, ou seja, não eram trabalhadores e, portanto, não tinham direitos e não exerciam seus deveres de cidadão, foram criadas pelo governo várias Delegacias Especializadas no combate à vadiagem, como a Delegacia de Repressão à Vadiagem e a Delegacia de Vigilância e Captura, entre outras (MARTINS, 1993, CHALHOUB, 2001).

Além disso, para atender aqueles que não se encaixavam em nenhuma destas situações, ou seja, os não-trabalhadores e trabalhadores mantidos à margem do “sistema” - mendigos e famílias de trabalhadores cujo salário era inferior aos valores necessários para sua manutenção -, foram criados mecanismos de auxílio. É deste período a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), bem como de cursos superiores de Serviço Social e sua institucionalização como profissão (HONORATO, 1997). Nas palavras do próprio Vargas

A política do Governo Nacional **não admite a luta de classes**, nem o predomínio de umas sobre as outras. Procura estabelecer e assegurar o equilíbrio e a colaboração de todas para o bem geral, as classes conservadoras, transformadas hoje em elementos

de cooperação governamental, já não tem a mentalidade das épocas passadas e se orientam no sentido de proporcionar amparo e segurança econômica ao trabalhador (VARGAS, 1943: vol.X, p.149 *apud* SOUZA, 2005, p 15 – grifos nossos).

A ideia de cidadão passou a estar diretamente ligada a concepção de trabalhador e a ser “corporativamente regulamentada” (SOUZA, 2005). Se a “questão social”, na década de 1930, passou a ser discutida no país de modo mais sistemático, importa salientar que ela não foi uma preocupação apenas do Governo Vargas, a partir da “Revolução de 1930”. Como exemplo, podemos citar Rui Barbosa que, em pronunciamento de 20 de março de 1919, defendia o trabalho como uma grandeza e não um castigo. Concepção que ascende no período pré-1937 e reforça-se após a ditadura do Estado Novo, em que o discurso nacionalista e de reconhecimento de direitos trabalhistas caminharam juntos objetivando o fortalecimento da industrialização e reconhecimento dos direitos trabalhistas.

De acordo com esta aceção, a Constituição Federal de 1934, a primeira do país a possuir um capítulo exclusivamente dedicado à ordem econômica e social, foi precursora também na definição de responsabilidades sociais do Estado, entre elas a assistência médica e sanitária aos trabalhadores, e especificamente, à trabalhadora gestante (LONZAR, 1987).

A preocupação com o tema da ordem econômica e social na Constituição de 1934 decorreu, inicialmente, das mudanças que se faziam sentir nas relações econômicas e sociais que se originavam do desenvolvimento industrial recente. A esse respeito, Lonzar (1987) assim se refere:

O crescimento econômico e a organização da força de trabalho industrial, aliados às péssimas condições de trabalho, desencadeavam o que se passou a chamar embate entre capital e trabalho. O crescimento e a organização da burocracia estatal, além de uma certa autonomia do Estado em relação à sociedade, traziam à luz um segundo embate entre a iniciativa privada e a estatização. Correlatadamente, começa a surgir uma terceira questão referente à expansão do capital através da propriedade da terra. A disputa aqui envolverá o capital privado, o trabalho e o Estado (LONZAR, 1987, p.45).

Neste contexto, era objetivo do governo e do empresariado o crescimento da industrialização sem conflitos e uma modernização com ordem – leia-se a partir do controle dos sindicatos e lutas trabalhistas -, objetivando acelerar o processo de transição de uma sociedade agrária para outra, moderna e industrializada. Corroborando este objetivo, os livros didáticos apresentam uma concepção genérica do que seria a indústria nacional, definida sempre como a “mais adiantada das atividades econômicas” (AZEVEDO, 1939, p. 290). Neste sentido destacamos o trecho do livro *Compêndio de Geographia Elementar*

Socialmente, **o Brasil está adaptando pouco a pouco, a sua legislação operária às necessidades de uma industrialização crescente**. Segundo a orientação dos países mais adiantados neste sentido, **vamos espontaneamente estabelecendo as condições de trabalho** em outros países, foram resultados de longas e às vezes, violentas reivindicações (SAID ALI, 1905, p.232, grifos nossos)

Ou seja, como podemos analisar, o autor apresenta a adaptação da legislação operária internacional à realidade brasileira, considerada ainda como um feito governamental “espontâneo”. Outro ponto interessante neste trecho é a apresentação do Brasil como **sujeito**, e não o Estado, ou o governo. Podemos relacionar tal prática discursiva ao que Thompson (1989) denominou como estratégia de legitimação, pois ao colocar “o país” como o realizador de algo, abstraem-se as lutas, os sujeitos reais e esta ação – do Estado – ganha legitimidade. O trecho é anterior à década de 1930, porém reforça a ideia de estabelecimento das leis trabalhista sem lutas, ou seja, desconsidera todo histórico das lutas dos trabalhadores ocorridas no contexto e reforça a concepção de “progresso com ordem”. Ianni (1963) considera que a classe operária foi aos poucos inserida num sistema político destinado a evitar ou restringir a emergência de tensões sociais fundamentais, sendo limitada por uma legislação trabalhista que “garantia-lhes direitos, mas cerceava-lhes a ação política” (IANNI, 1963, p.127).

De acordo com Souza (2005), “nunca os trabalhadores brasileiros foram tão enaltecidos e nunca foi tão mencionada sua importância para o país” e essa valorização verbal seria “uma forma de tentar neutralizá-los” (SOUZA, 2005, p. 15). Este discurso embasou um processo de (des)mobilização da classe trabalhadora que correspondeu a negação da diversidade própria à sociedade, na medida em que o Estado buscou criar uma estrutura política unitária e centralizante, por meio da qual as reivindicações trabalhistas foram canalizadas para uma estrutura sindical diretamente ligada ao Estado.

Entretanto, essa valorização do trabalhador não foi transposta para os discursos presentes nos livros didáticos. O que podemos perceber é certo e recorrente silenciamento da importância do trabalhador em contraponto a uma exaltação dos recursos naturais e econômicos, conforme exemplificam os trechos abaixo:

Trecho 1:

No reino mineral, além da mina de ouro do Morro Velho, que é a mais profunda do globo, e outras d’esse mesmo mineral, **possue o Brasil** ferro mercúrio, enxofre, salitre, argilas, palladio, turfa, mica, salgemma, mármore, kaolin, amianto, carvão de pedra, manganez, alumenm alumínio, cobre, granito, crysolitas, turmalinas, topasios, amethystas, rubis, safiras, granadas, cornalinas e beryllos. É também notável a quantidade de diamantes, não se devendo olvidar que **muitos diademas que ornaram a frente de soberanos europeus são constituídos de diamantes extrahidos das ricas entranhas do solo brasileiro** (CABRAL, 1933, p. 326, grifos nossos).

Trecho 2:

A existência de minas ou jazidas minerais espalhadas na crosta terrestre, **dá ao homem substâncias ou materiais que lhe permitem o desenvolvimento de sua atividade**. Essas substâncias ou materiais constituem os recursos minerais da Terra (GABAGLIA; GABAGLIA, 1937, p. 130 – grifos nossos).

Trecho 3:

Si bem que o reino mineral apresente muito menor número de espécies distintas que outros dois reinos da natureza, nem por isso deixa de ter extraordinária importância na vida do **homem, que as utiliza industrialmente**, indo busca-las a grandes profundidades, pois são poucas as que se encontram á superfície da Terra (CABRAL, 1934, p.129 – grifos nossos)

O primeiro trecho, retirado da obra de Veiga Cabral, de 1933, demonstra a importância dada aos recursos minerais, ressaltando a riqueza do subsolo e a relevância de umas das maiores jazidas brasileiras naquele contexto, a Mina de Morro Velho localizada em Nova Lima - Minas Gerais. Além disso, o autor pondera acerca da retirada dos recursos naturais brasileiros e sua destinação aos reinos europeus, porém não aprofunda em como esse processo ocorreu, menos ainda, quem retiraria essa riqueza.

Da mesma maneira o segundo trecho, de autoria dos irmãos Raja Gabaglia, de 1937, em discurso mais genérico, também resalta os recursos minerais existentes na crosta terrestre. Nesse contexto, podemos relacionar estes discursos relativos aos recursos minerais a sua valorização, em voga naquela conjuntura, que coincide inclusive com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), que ocorre em 1941.

Outro aspecto que se destaca no segundo trecho é a construção discursiva de uma unidade, a partir de uma generalização, por meio da não identificação do sujeito da frase. Ou seja, quando o autor cita o “homem genérico” e o desenvolvimento de “sua atividade”, também genérica, notamos uma tentativa de diminuir o distanciamento entre o texto e o leitor, o que poderíamos relacionar a aquilo que Thompson (1989) nomeia de estratégia de “unificação”. Este mesmo recurso é utilizado no terceiro trecho, retirado da obra de Veiga Cabral de 1934.

Ainda sobre a exaltação dos recursos naturais, outro trecho que despertou nosso interesse está presente na obra de Veiga Cabral de 1933: “Bahias – Há no Brasil numerosas bahias, das quaes a mais importante é a de Guanabara, aliás a mais notável do mundo, e onde fica situada a capital da Republica” (CABRAL, 1933, p. 324). Neste trecho, observamos a exaltação da Baía de Guanabara, apontada pelo autor como a mais notável, não somente do Brasil, mas do mundo, porém este não atribui nenhuma característica que justifique essa informação. Logo, como estes trechos exemplificam, podemos afirmar que os livros didáticos ressaltam os aspectos físicos e

os recursos econômicos e ocultam as relações que envolvem a figura do trabalhador e as ações de trabalho. Veiga Cabral ainda pondera que: “Rico, de uma fertilidade assombrosa, o solo brasileiro é, com justo título, considerado pelos mais notáveis cientistas que o tem estudado, como não tendo rival no globo” (CABRAL, 1933, p. 328). Ou seja, para o autor, o fértil solo brasileiro, também o melhor do mundo, não teria necessidade de grande esforço por parte do trabalhador, pois, por si só já é dotado de fertilidade.

Neste mesmo sentido, de ocultar/silenciar o trabalho e o trabalhador dos discursos presentes nos livros didáticos, outro aspecto que chama a atenção é que, mesmo diante da presença de capítulos que discutem a pesca e a caça, em nenhum dos livros didáticos a figura daquele que realiza estas funções é citada, ou seja, o trabalhador enquanto pescador ou enquanto caçador. O trecho abaixo exemplifica essa ocultação/silenciamento.

A pesca é um elemento importante para a vida humana. Há grande número de povos, que não comem carne ou a comem em pouca quantidade, ao contrário, quasi todos os povos comem peixes. Alguns mesmo, como os esquimós, têm na pesca o seu único recurso alimentar. **Sob o ponto de vista de sua utilização, os animais são pescados** ou para servirem de alimentos, ou para extração de óleo (baleia), ou, ainda, para fornecer adorno ou luxo (pérolas, esponjas) (RAJA GABAGLIA; RAJA GABAGLIA, 1937, p.148, grifos nossos).

A questão que fica é: quem caça, quem pesca? O “homem”, genérico, aparece ingerindo alimentos, mas não, produzindo-os, coletando-os, elaborando-os de alguma forma. Há que se comer. Mas quem produz o que se come?

Na obra de onde retiramos esta citação, *Curso de Geografia: para a primeira série* (1937), apesar de esses trabalhadores serem ocultados e/ou silenciados, estão representados em algumas imagens, o que pouco ocorre nas demais obras.



Figura 24 Imagem de um pescador presente no livro *Curso de Geographia* de F.A. Raja Gabaglia e J.C. Raja Gabaglia (1937, p. 149)

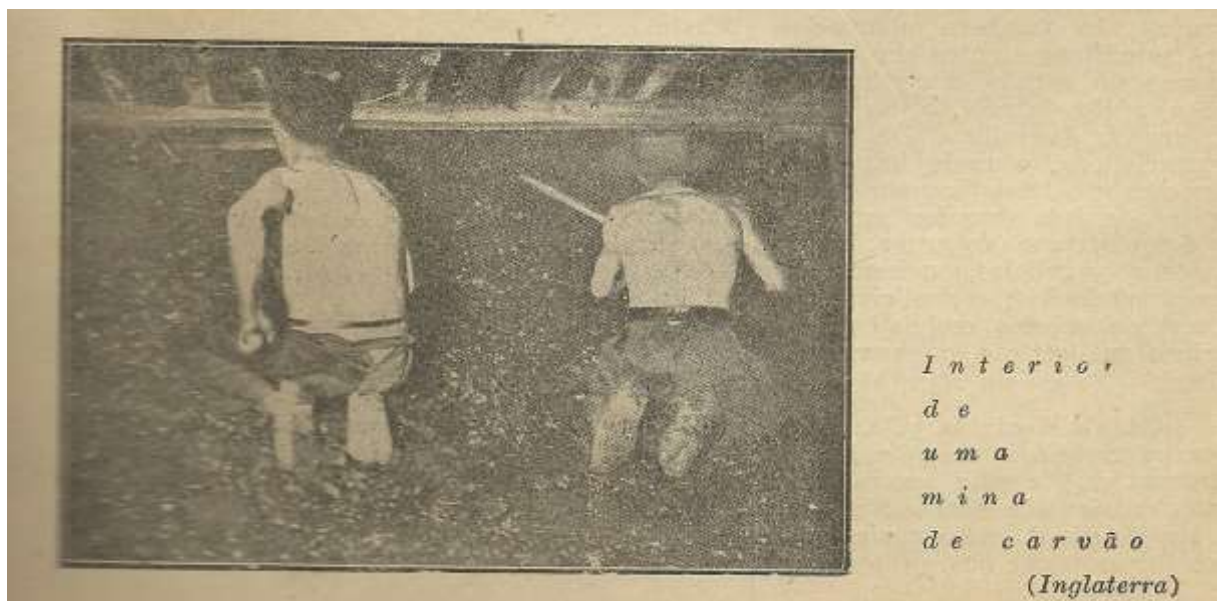


Figura 25 Imagem de dois mineradores presente no livro *Curso de Geographia* de F.A. Raja Gabaglia e J.C. Raja Gabaglia (1937, p. 131)

Como é possível observar, na obra, nem mesmo nas legendas os trabalhadores representados são citados, ou seja, mesmo onde as imagens representam o trabalhador este é ocultado.

Outro exemplo pode ser encontrado no excerto a seguir, retirado da obra de Veiga Cabral: “Das suas vastas florestas são extrahidas magnificas madeiras de construcção, marcenaria, tinturaria, plantas medicinaes, oleosas, resinosas, etc...” (CABRAL, 1933, p. 148). O autor começa o enaltecer as florestas brasileiras das quais se extraem madeiras para diversas funções, porém, oculta quem realiza essa extração e quem utiliza os produtos extraídos

Outro ponto de destaque presente em todos os dos livros são as principais atividades econômicas: agricultura, indústria e comércio. Os discursos acerca da agricultura ressaltam a sua importância e os produtos gerados por essa atividade. Porém, mesmo nessa atividade econômica o trabalhador é ocultado, ou seja, a atividade econômica é realizada, os gêneros agrícolas são plantados, todavia, os autores não se referem aos sujeitos que realizam estas atividades – ou às condições em que essa atividade é realizada pelo trabalhador. Abaixo alguns trechos que exemplificam o discurso sobre a agricultura presente nos livros:

Trecho 1:

Os diferentes processos de retirar do solo os recursos necessários á vida e ao bem estar, de transforma-los e de transporta-los e, em ultima analyse, de troca-los contra os productos, se acham grupados em tres ramos principaes de actividade econômica: a agricultura, a indústria e o commercio. A agricultura é o ramo econômico que tem por fim **utilizar** os vegetaes, preparando as terras, aproveitando as melhores condições climatéricas possíveis[...]. Os **progressos da agricultura foram consideráveis** no XIX século e continuam actualmente. No passado, constituía cada paiz ou mesmo cada província uma região natural que **se abastecia** a si mesma, como um mundo econômico isolado (CARVALHO, 1923, p.67 – grifos nossos).

Trecho 2:

As principais culturas do globo, isto é, **as que têm mais procura, e por isso ocupam numerosa mão de obra agrícola,** são as culturas alimentícias, os cereais principalmente (CARVALHO, 1923, p.68, grifos nossos).

Trecho 3:

A agricultura é a principal fonte de riqueza do Brasil. Bastante desenvolvida ate 1888, d’essa época em diante começa a lutar com a falta de braços, pois, abolida a escravidão naquele anno, **sentiu a lavoura a falta do escravo, auxiliar gratuito que pouco custava ao lavrador,** de maneira que muitos engenhos onde era intenso o trabalho foram abandonados, diminuindo assim a renda da exportação nacional (CABRAL, 1933, p.340-341, grifos nossos)

Nos dois primeiros trechos, retirados da obra de Delgado de Carvalho de 1923, o autor apresenta características gerais da agricultura, porém sem apresentar o trabalhador como parte deste processo – apenas menciona a existência de “numerosa mão de obra agrícola”. Já no terceiro trecho, retirado da obra de Veiga Cabral de 1933, a agricultura é exaltada como a principal fonte de riqueza nacional. O autor ainda retoma o processo histórico de mudança do trabalho escravo para o assalariado livre, o que difere seu discurso do presente nas demais obras. O autor considera que a abolição da escravidão trouxe falta de mão de obra para o setor agrícola, porém não discute neste trecho a solução encontrada a partir da imigração. Além disso, ressalta que devido à falta de trabalhadores de baixo custo, ou “gratuitos”, os escravos, o trabalho em vários engenhos foi abandonado. Isso seria uma consequência da não adaptação do imigrante ao trabalho no engenho, ou um reflexo da não readequação da imagem de trabalhador para os donos engenhos?



Figura 26 Representação de uma colheita de chá presente no livro *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho (1923, p. 317)

Em seu livro de 1923, Delgado de Carvalho, apresenta a imagem de uma colheita de chá realizada no Japão. Apesar dos trabalhadores agrícolas estarem presentes na imagem, o autor os oculta no texto presente na legenda da imagem – apesar de exaltar as qualidades do chá japonês.

Outra atividade econômica presente em todos os livros é a indústria. Quanto ao tema, Delgado de Carvalho considera

Industrialmente, a produção brasileira **destaca-se devido à sua indústria extractiva**, à sua indústria de mineração e a sua indústria fabril. Na indústria extractiva preenche o papel **preponderante a exploração da borracha**, grande produto brasileiro rival da produção cafeeira. O Brasil possui borrachas diferentes e recolhe látex das Mangabeiras das Maniçobas, dos Cauchos e especialmente das Seringueiras (CARVALHO, 1923, p.282).

Novamente temos o destaque da atividade, sem apresentar quem a realiza, o que podemos afirmar que caracteriza o discurso sobre os recursos naturais e as atividades econômicas em todos os livros analisados. Diante dessa uniformidade podemos relacionar essa prática discursiva ao que Wodak (2001) denomina de estratégias de perpetuação da exaltação das riquezas naturais do Brasil em um contexto de transformações na realidade trabalhista e social

no país. Logo, podemos inferir genericamente, que a intenção possivelmente foi a de perpetuar a concepção vigente, em que o ensino era destinado as classes dominantes e o trabalho, as classes mais pobres. Abaixo apresentamos alguns trechos que demonstram os discursos acerca das atividades industriais:

Trecho 1:

A indústria consiste na transformação dos produtos ou matéria prima em productos imediatamente aproveitáveis. As vezes distinguem-se na indústria dois ramos de processos diferentes: a industria extractiva e a indústria fabril ou manufactureira. **A primeira consiste em extrahir a riqueza do ponto em que nasce ou jaz [...] A indústria fabril é representada especialmente pelos têxtis - manufacturados** nas fabricas de fiação e tecelagem. O algodão, a lã, o linho, a juta, etc. **ocupam nas grandes cidades uma numerosa população de operários** (CARVALHO, 1923, p.69-70, grifos nossos).

Trecho 2:

[a] indústria elétrica, sem falar na indústria fabril, **cujo progresso tem sido verdadeiramente assombroso, havendo um sem número de fabricas** de tecidos, machinas ferramentas, calçados, chapeos, moveis, manteiga, queijo, massas alimentícias, chocolate, bebidas alcoolicas, azeite, fumo, sabão, velas, etc... (CABRAL, 1933, p. 148- grifos nossos)

Trecho 3:

Modernamente **as cidades surgem e prosperam graças sobretudo á atividade industrial**, desde que haja elementos de fácil comunicação com os centros productores [...]. E **desse desenvolvimento industrial surgiu o fenômeno chamado urbanismo**, isto é, o deslocamento da população dos campos para as cidades onde **o trabalho é mais remunerador** (CABRAL, 1934, p.63- grifos nossos)

No primeiro trecho, da obra de Delgado de Carvalho, publicado em 1923, o autor apresenta que a indústria seria uma atividade de transformação, porém desconsidera que seria o responsável por esta. Porém, no final da citação o autor afirma que as grandes cidades são ocupadas por uma “numerosa população de operários”. Apesar de ser um dos poucos trechos onde o operário constitui parte do discurso, este nos remeteu a generalização discutida por Batalha (2003), segundo o qual o termo operário designaria uma figura genérica.

No segundo trecho, Veiga Cabral destaca o progresso e o aumento do número de fabricas dos mais variados gêneros no Brasil, porém, o autor oculta que conjuntamente cresce também o número de trabalhadores, fundamentais ao progresso do setor industrial. Já em sua obra de 1934, da qual retiramos o terceiro trecho, Veiga Cabral relaciona o surgimento e crescimento das cidades a atividade industrial, mas oculta nesse processo, o papel do trabalhador que reside nestas cidades e é responsável por seu crescimento e surgimento. Outro aspecto assinalado pelo autor no terceiro trecho é a associação entre trabalho e remuneração, além disso o autor reproduz a dicotomia entre campo e cidade ao afirmar que o trabalho realizado na cidade é melhor remunerado. Este mesmo autor ressalta um aspecto importante relacionado a indústria

neste contexto, a instituição do ensino voltado a formação do trabalhador, ou seja, o ensino industrial e comercial

O sistema e educação, embora variando nos diversos países americanos, constitue hoje uma das mais fortes preocupações dos governos, empenhados sempre na melhoria dos métodos a empregar nos cursos primários, secundários e superiores, sem desprezar o **ensino industrial e comercial**, cujas escolas profissionais vão constituindo cada vez mais objeto de particular atenção (CABRAL, 1945, p.117 – grifos nossos).

Outra obra que retrata o operário da mesma maneira genérica é a dos irmãos Raja Gabaglia: “Na grande indústria há utilização de numerosos artífices ou operários e aplicação de grandes capitais” (RAJA GABAGLIA; RAJA GABAGLIA, 1937, p. 145).

Quanto as representações do trabalhador industrial por meio de imagens encontramos no livro *Geographia Elementar*, de Delgado de Carvalho de 1923, a representação de um seringueiro. Além disso, na legenda desta imagem o autor retrata a rotina deste trabalhador. Ao avaliarmos a imagem podemos verificar que o seringueiro está descalço e realizando o seu trabalho de maneira precária, o representa um aspecto negativo relacionado ao trabalho (FARIA, 2008).

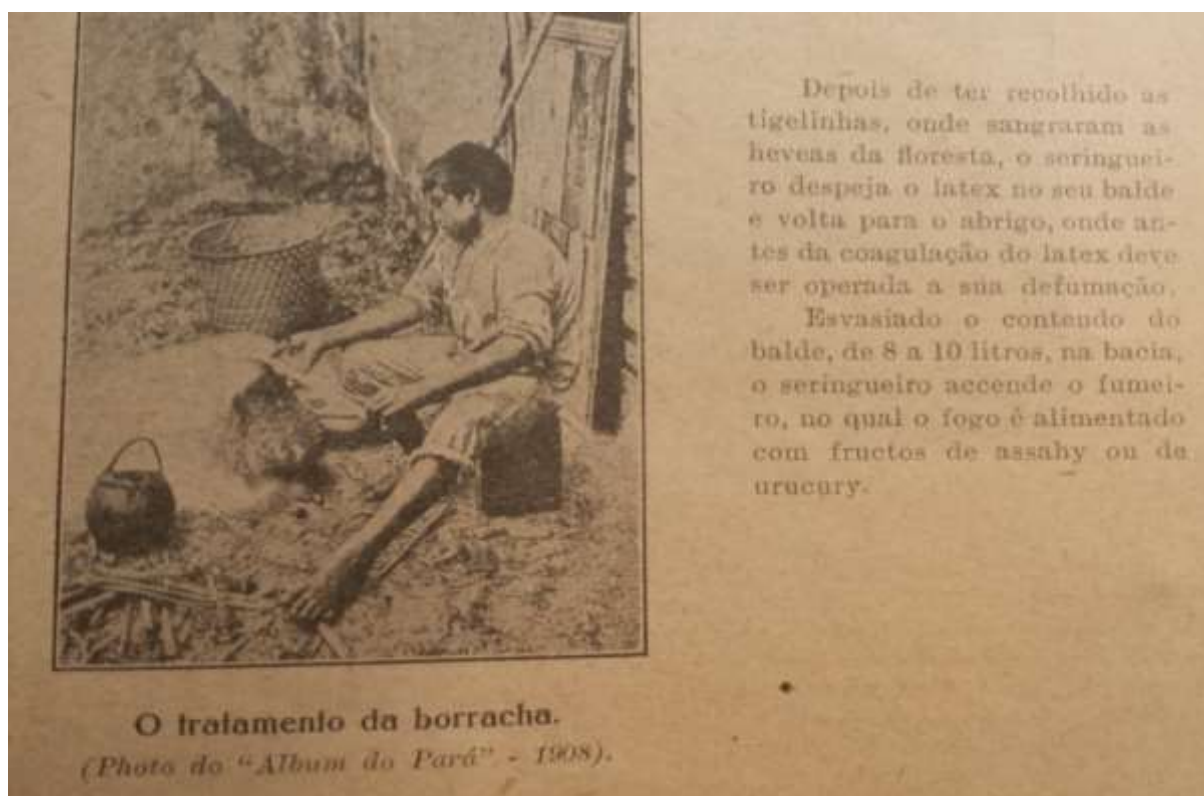


Figura 27 - Representação de um Seringueiro presente no livro *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho (1923, p. 317)

O autor fala da realização do trabalho quase idilicamente: como se colhe e depois, como se trata. Mas e as condições de realização desse trabalho? Aparecem quase “naturalizadas” (Thompson, 1989). É natural colher da árvore, despejar o látex no balde, voltar ao barracão e

defumar o material com “assahy e urucuy”... “Natural” também que para isso, ele esteja “descalço, aspirando a fumaça, lidando com o calor”... Afinal, ele somente teve o “trabalho” de coletar o que a natureza prodigamente lhe ofereceu... (CARVALHO, 1923).

A outra atividade econômica presente nos livros didáticos analisados é o comércio. Segundo Aroldo de Azevedo (1939)

Desde o momento em que **o homem** conseguiu produzir mais do que necessitava para seu uso, **sentiu o desejo de oferecer a sobra ou, melhor, o excedente, aos que o desejassem**. Acontece que é quase impossível que um só indivíduo produza de tudo quanto precisa para si. Daí foi que veio a surgir a idéia de troca, a principio de objeto por objeto, mas depois por intermeio da “moeda” (AZEVEDO, 1939, p. 285, grifos nossos).

Neste trecho podemos verificar novamente o trabalhador sendo retratado de maneira genérica, agora como “indivíduo”. Este não reconhecimento do trabalhador nos livros didáticos, dificulta, dentro do discurso escolar naquele período, o reconhecimento de uma identidade coletiva relacionada a realidade trabalhista brasileira. E mais, o comércio se desenvolve não a partir de prerrogativas materiais ou imperativos econômicos, mas a partir do “desejo de oferecer a sobra/excedente aos que o desejassem”.

No que concerne a de organização das políticas sociais no país com a instauração do Estado Novo, outro período pode ser demarcado. De acordo com Rizzoti (2006), a nova Carta Constitucional apresentava grandes retrocessos no que tange às liberdades políticas e aos direitos sociais dos cidadãos.

Somando-se a isso, o novo panorama político do país, após a instauração da ditadura de Vargas, tornava extremamente difícil a sustentação desses direitos pela via da mobilização popular. Embora não tenham sucumbido por completo, as manifestações populares que reivindicavam melhores condições de vida foram reprimidas com força cada vez maior, a ponto de terem suas ações neutralizadas pelo aparelho de Estado. Isto ocorre ao mesmo tempo em que a promulgação de uma nova legislação trabalhista interferiu na estrutura organizacional do movimento sindical, atrelando-o ao Estado e reforçando o corporativismo no interior das categorias de trabalhadores (RIZZOTI, 2006, p. 03).

De acordo com a autora, como alternativa legítima para manifestação das demandas populares, restaram as ligas de bairros que, na época, desenvolveram suas atividades prioritariamente nas lutas por infraestrutura urbana, reivindicação dotada de grande apelo popular no contexto de urbanização acelerada que se expandia, sobretudo nos entornos dos grandes centros urbanos.

Entre os retrocessos que podemos registrar na Constituição de 1937, encontram-se a limitação do direito à educação universal; a ampliação do controle estatal sobre a organização sindical trabalhista; a redefinição das competências dos governos regionais e locais nas ações de política

social (RIZZOTI, 2006, p. 04). Nesse contexto legal e político, as ações das políticas sociais desenvolvidas tiveram caráter apenas incipiente, servindo prioritariamente como método de controle dos movimentos sociais emergentes e de reafirmação da legislação social corporativa.

Com o fechamento do Congresso, após 1937, os políticos e os partidos perderam seu local de atuação e o corporativismo³⁴ foi alçado à condição de doutrina oficial e mecanismo exclusivo de representação oficial. Criou-se, enfim, um processo de transição entre representação política e corporativa cuja conclusão foi saudada pelo próprio Getúlio Vargas:

Em curto lapso de tempo, passamos de uma democracia aparente, de falso liberalismo técnico, para uma democracia real, isto é, para um regime que assegura a todos os verdadeiros pressupostos de vida política - justiça e representação - e as condições inerentes à vida - salário, habitação, alimentação e educação (VARGAS, 1943: vol. VII, p.91 *apud* SOUZA, 2005, p. 20).

Moraes (1995) menciona uma distinção fundamental feita por Francisco Campos, para quem as corporações deveriam ser o reduto dos interesses e o Estado, o reduto da justiça, devendo haver lugar, nas decisões do Estado, portanto, apenas para os “interesses justos” (MORAES, 1995, p.100). Caberia às corporações, assim, atuarem como elemento disciplinador da sociedade civil, anárquica e injusta por natureza; ao Estado, instância superior à sociedade civil, caberia governar de forma autônoma em relação à esta e, conseqüentemente, de modo “justo” para ambas, e no interesse de um bem maior: a nação.

Para Gomes (1988), o esforço, ainda que tardio, de implementação do projeto corporativista efetuando-se de fato, apenas entre 1942 e 1943, nasceu de uma necessidade inadiável ante a própria transformação do regime. Segundo a autora:

Existiam leis, como a de 1931 e a de 1939, que consagravam um modelo de organização sindical corporativa, mas este modelo não tinha vigência senão formal, o que absolutamente não preocupava, nem ocupava o Ministério do Trabalho. Esta situação, segundo as próprias análises oficiais do Estado Novo, só começou a incomodar e a sofrer críticas a partir do ministério Marcondes, justamente quando o regime iniciou esforços sistemáticos para, mantendo seus contornos políticos, alterar sua face autoritária (GOMES, 1988, p.277).

É preciso, contudo, matizarmos a posição do empresariado perante o regime Vargas: não foi uniforme, não foi de unânime crítica ou apoio. Desta forma, se críticas foram feitas e tensões registraram-se, o IDORT, Instituto de Organização Racional do Trabalho, órgão representativo

³⁴ Não aprofundaremos a discussão em torno do corporativismo, para mais verificar: GOMES, A. M. C. Corporativismo e organização sindical no Brasil. In: Didier Musiedlak. (Org.). Les expériences corporatives dans L'Aire Latine. Berne: Peter Lang SA Editions scientifiques internationales, 2010, v. 53, p. 1-488.

do empresariado paulista, defendeu em editorial publicado em sua revista, em 1937, seu apoio ao que chamou de ditadura científica então implantada (ANTONACCI, 1992, p.207).

As pressões e tensões que marcaram o relacionamento entre governo e as classes dominantes traduziram-se na longa e difícil implantação das leis ligadas a benefícios trabalhistas. Houve o temor quanto à ingerência estatal na esfera empresarial, sentimento provocado pela redução de lucros advinda da concessão de benefícios. Neste contexto, até mesmo questões identitárias foram colocadas em discussão. Por exemplo, a concessão de direitos como férias remuneradas poderia incentivar comportamentos negativos associados ao ócio, retomando velhos temores e preconceitos referentes ao trabalhador livre, cujas raízes encontram-se no escravismo e ajudaram a embasar o impulso da imigração (SOUZA, 2005).

A partir dessas nuances, é possível enfocarmos, ainda, a questão organizacional das indústrias. Tal questão diferenciou o modelo brasileiro de desenvolvimento vigente a partir dos anos de 1930 ao associar-se à relativa despreocupação com o aprimoramento técnico do trabalhador, configurando a opção por uma mão-de-obra desqualificada e caracterizada pela alta rotatividade, baixo nível de produtividade e baixa capacidade organizacional e reivindicativa; uma opção definida por Fiori como “uma espécie de taylorismo sem fordismo” (FIORI, 1994, p.131). Interessante verificar como, nos livros selecionados, a indústria é considerada em termos de produtos, emprego de mão de obra (genericamente e somente em alguns poucos livros), mas pouco ou nada é mencionado a respeito das características dessa mão de obra. Seria o cumprimento do “destino grandioso reservado ao Brasil” esse crescimento industrial mencionado brevemente nas obras?

É possível, porém, acentuar a existência de um “fordismo” brasileiro caracterizado pela intenção de educar o trabalhador e internalizar normas de produção intelectual, consubstanciada na criação do Sistema S em 1942 (VARGAS, 1985, p.187). A resistência empresarial às reformas empreendidas pelo Estado foi simbolizada, igualmente, pelas críticas à adoção do salário mínimo. Referindo-se à sua adoção, a Confederação Industrial do Brasil, em relatório de setembro de 1937 adverte:

Somos um país de grande extensão territorial, com as situações e condições de vida as mais variadas, com a sua economia ainda em princípio de organização, motivo pelo qual este longo passo que se vai dar no caminho das instituições sociais não pode deixar de constituir justificado receio pela inxequibilidade de tão avançada e complexa instituição (LEME, 1978, p.151).

Por outro lado, o próprio Vargas definiu com precisão, em discurso pronunciado no Primeiro de Maio de 1938, os objetivos básicos que levaram à criação e regulamentação do salário mínimo (SOUZA, 2005). Tratava-se de favorecer um ambiente de “ordem social a partir da satisfação de aspirações básicas do trabalhador”, de elevar o padrão de vida e aumentar o consumo melhorando, com isto, “as condições do mercado interno e de, finalmente, fortalecer a harmonia entre trabalho e capital” (VARGAS, 1943: vol. V, p.203-5 *apud* SOUZA, 2005, p. 20).

Verificamos, por exemplo, a postura ambígua do empresariado perante a legislação trabalhista, uma vez que os empresários a apoiavam no que tangia ao enquadramento do trabalhador e em seus princípios de harmonia social. Por outro lado, eles criticavam essa mesma legislação na medida em que ela significava interferência nas organizações empresariais ou no âmbito das relações trabalhistas, especialmente quando isso significava a “concessão” de benefícios trabalhistas.

De acordo com Souza (2005), a partir de 1943, contudo, o crescente desgaste de Getúlio Vargas junto às classes dominantes levou o pêndulo, desta vez, a oscilar em direção aos trabalhadores, com o regime incentivando a maciça sindicalização dos trabalhadores. Segundo o autor este desgaste ocorreu pois

Neste contexto, a chamada lei malaia, de 1943, funcionou como ponto de cisão entre o regime e a burguesia industrial que até então o apoiara e viu, na lei, o início de uma fase de excessiva radicalização. Nela, previa-se a desapropriação pela união de empresas e atos nocivos aos interesses públicos, criava-se a Comissão Administrativa de Defesa Econômica (CADE), com poderes de intervenção em empresas que atuassem de forma lesiva aos interesses nacionais e buscava-se restringir a criação de trustes e cartéis (SOUZA, 2005, p.24).

Logo, em 1943, a campanha pela sindicalização ganhou sistematização e profundidade utilizando a disseminação dos benefícios trabalhistas como instrumento, na medida em que eles foram outorgados prioritariamente aos trabalhadores sindicalizados (SOUZA, 2005).

A política trabalhista teve, portanto, uma característica que permaneceu constante durante todo o período: direcionada a legislar sobre o trabalho, teve como objetivo permanente a defesa dos interesses das classes dominantes, o que não a impediu de fazer “concessões” que beneficiaram os trabalhadores (SOUZA, 2005). Isto porque o Estado buscou a consolidação de direitos trabalhistas, mas, ao mesmo tempo, adotou uma perspectiva que privilegiou a defesa dos interesses empresariais em relação as reivindicações sobre direitos que fugissem ao controle da órbita estatal, em uma dinâmica em que os próprios empresários tiveram, muitas vezes,

dificuldade em compreender (GOMES, 1991; SOUZA, 2005). O que pode explicar, nas obras consultadas, o ocultamento e/ou silenciamento, ou a construção de uma concepção genérica nos que diz respeito ao trabalho e ao trabalhador.

Neste sentido, como já exposto anteriormente, consideramos que os livros didáticos produzidos neste contexto apresentavam um discurso voltado a formação das classes dominantes e por isso, não era uma “questão” neles ou para seus autores – sujeitos de seu tempo e espaço -, detalhar aspectos relativos à rotina e à concepção de trabalho e de trabalhador. Salvo em escassos trechos, a figura do trabalhador é silenciada nestes discursos. O que nos demonstra que mesmo em um contexto de reconfiguração da visão social de trabalho, os livros didáticos, enquanto instrumentos voltados para a educação das classes dominantes não apreendeu e/ou dispersou tais concepções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi apreender e compreender o(s) discurso(s) sobre o trabalho e sobre os trabalhadores presentes nos livros didáticos de Geografia publicados entre 1889 e 1945, que de alguma maneira, relacionavam-se ao Colégio Pedro II. A relação entre os livros didáticos e esta instituição surgiu a partir do momento que entendemos que a legitimação do discurso educacional, neste período, estaria diretamente relacionada ao renome daquele colégio. Prontamente, os materiais didáticos produzidos por seus docentes, por eles utilizado ou indicado, já eram dotados de “aprovação” social, mesmo antes de haver qualquer processo oficial que analisasse a qualidade real destes materiais.

Buscamos na Pesquisa Documental, na Análise Crítica do Discurso e na História das Disciplinas Escolares subsídios teórico-metodológicos que nos possibilitassem apreender e compreender o discurso sobre o trabalho nos livros didáticos de Geografia produzidos e publicados naquele contexto de transformação da concepção de trabalho na sociedade brasileira.

A pesquisa documental permitiu o levantamento de dados e informações que nos ajudaram a reconstruir e recontar a História das instituições e de seus atores por meio daquilo que foi registrado. Neste sentido, consideramos o livro didático também como um documento que possui informações relevantes sobre seus autores, sobre a disciplina a qual ele se relaciona e sobre seu contexto de produção.

Além disso, consideramos o livro didático como um conjunto de documentos, textuais e/ou icônicos, cuja análise pode auxiliar a depreender a história das disciplinas escolares e as relações entre o contexto mais amplo de uma determinada sociedade, num dado momento, e aquilo que seria considerado como relevante para ser ensinado às novas gerações por um determinado grupo social e, portanto, merecia ser registrado nessas obras.

A ACD, por inovar no que se refere as possibilidades de interpretação das práticas discursivas, possibilitou conhecer o discurso acerca do trabalho presente nos livros didáticos analisados e, indiretamente, facultou a compreensão de algumas características relacionadas ao ensino de Geografia, a exemplo de certa “perenidade temática”, da acepção genérica do trabalho e trabalhador e da lenta e gradual incorporação – nas obras analisadas - das mudanças materiais e efetivas pelas quais a sociedade brasileira do período estava passando.

A utilização da ACD permitiu verificar algumas relações que permeiam a(s) linguagem(ns), a História, a(s) ideologia(s), as condições de produção e a constituição dos sentidos e dos sujeitos nas obras analisadas. Também possibilitou compreender o discurso didático em seu contexto social, econômico pedagógico e político, o que nos ajudou a entender os “valores” mais caros para a sociedade no contexto histórico de sua produção– e a quem se destinou seu discurso. Permitiu avaliar, de maneira panorâmica, o que se destacou em relação ao discurso acerca do trabalho em uma determinada conjuntura (WODAK,2004).

De acordo com os pressupostos propostos por Wodak (2004) observamos que os discursos presentes nos livros didáticos de certo modo sustentaram e reproduziram a visão de mundo dos grupos já estabelecidos no poder, que a autora denominou como estratégia de perpetuação por meio do discurso. Além destes conceitos referentes a ACD, outro que muito nos auxiliou foi a concepção acerca do silêncio proposta por Orlandi (2007). O silêncio até então entendido simplesmente como a ausência de palavras – mas ressignificado e compreendido por esta autora como articulado e capaz de conferir sentido aos enunciados e ao próprio discurso –, muito nos auxiliou na compreensão do ocultamento dos trabalhadores – e do próprio trabalho – nos livros didáticos analisados.

A História das Disciplinas Escolares as compreende como a organização dos saberes escolares dentro de uma realidade institucional, tendo como base às finalidades pretendidas para a educação em um determinado contexto, das quais salientamos a formação e conformação dos sujeitos dentre eles o autor dos livros didáticos, o professor e o aluno. Destacamos a figura do professor, pois no âmbito desta pesquisa, ele assumiu simultaneamente tanto o papel de tutor do ensino, quanto de autor do material que deveria ser utilizado por outros professores. Além disso, neste contexto e dentro da instituição a qual os professores listados nesta pesquisa se relacionaram/atuaram, o discurso por eles produzido/proferido era dotado de legitimidade, tanto institucional, quanto social. Também consideramos que conhecer quem foram os professores de uma determinada disciplina, no caso desta pesquisa a Geografia, e como estes atuaram, auxiliou na compreensão de como ocorreu a constituição de seu *corpus*.

Centramos nosso foco no discurso produzido pelos professores do Colégio Pedro II, por meio dos livros didáticos por eles produzidos e/ou adotados. Entendemos que no caso brasileiro, o estudo desta instituição auxiliou a compreender um pouco mais a respeito da constituição dos discursos educacionais e das disciplinas escolares - especialmente, a Geografia.

O Colégio Pedro II sustentou no decorrer de sua história, o caráter modelar, que de certa forma se manteve até os dias atuais. Seu acervo, composto pelos mais diversos documentos, muito ainda tem a auxiliar para a compreensão da constituição dos mais diversos campos disciplinares, inclusive da Geografia. No caso desta disciplina devemos nos recordar a importância da Colégio Pedro II para a sua institucionalização, tanto no âmbito da escola básica quanto da academia (ROCHA, 2009; SILVA, 2012; ROCHA, 2012). Seus professores estiveram à frente dos movimentos que modernizaram não só as premissas educacionais, mas também a Geografia enquanto ciência e campo acadêmico.

Na literatura acerca da História do ensino de Geografia no Brasil, há poucas referências a professores desta disciplina que atuaram no Colégio Pedro II. O mais estudado e analisado dentre eles, Delgado de Carvalho, atuou como professor de Geografia naquela instituição por curto período, apenas um ano. Além de Delgado de Carvalho, por meio de pesquisa documental, conseguimos apontar/listar outros quarenta professores que atuaram no ensino de Geografia no Colégio Pedro II desde sua fundação em 1837, até a década de 1950. Dentre eles destacam-se importantes geopolíticos como Everardo Backhauser e escritores reconhecidos como João Capistrano de Abreu, Joaquim Manuel de Macedo e Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos. Entretanto, as informações sobre os docentes do Colégio Pedro II, além das consultadas para esta pesquisa e que pertenciam ao acervo da instituição se perderam em um incêndio ocorrido em suas instalações na década de 1950.

Além disso, por meio da análise dos Programas de Ensino de Geografia elaborados e adotados no Colégio Pedro II, e que balizaram o ensino desta disciplina em outras escolas secundárias ao longo dos anos, notamos algumas permanências e rupturas na constituição do pensamento geográfico escolar. Podemos observar a perenidade dos conteúdos que compunham o ensino de Geografia, que apesar de diversas vezes reorganizados, sofreram efetivamente apenas pequenas mudanças temáticas ao longo dos anos. Também, podemos entender o contexto de readequação do ensino desta disciplina à “orientação moderna”, que propunha o abandono do método descritivo e mnemônico. Tais percepções, advindas do desenvolvimento desta pesquisa, nos levaram a construir novas indagações: A partir das reformas educacionais promovidas no âmbito do Estado, como foram determinados, no Colégio Pedro II, quais conteúdos deveriam permanecer ou serem modificados, ou mesmo não serem mais ensinados? Quais fatores justificaram a escolha de um determinado livro didático em detrimento aos tantos outros que eram produzidos?

A descrição e a análise dos livros didáticos que compuseram esta pesquisa, em especial a análise discursiva acerca da concepção de trabalho/trabalhador, permitiram perceber, para além da história factual, o processo histórico da constituição da Geografia escolar por meio dos discursos presentes em seus manuais e compêndios. Observamos que os discursos presentes nos livros didáticos de Geografia a respeito do trabalho/trabalhadores, naquele contexto, mediarão e reproduziram as ideologias - compreendidas como visões sociais de mundo (LÖWY, 2009) - das classes dominantes.

Inicialmente, considerávamos que encontraríamos nestes discursos presentes nos livros didáticos, uma mudança em relação a concepção de trabalho a partir da implementação efetiva da indústria no Brasil, que veio a criar uma nova demanda por mão de obra. Acreditávamos que os livros didáticos reproduziriam aquilo que Gomes (1991) denomina de ideologia de valorização do trabalho. Entretanto, o que encontramos nos livros didáticos – considerando as duas periodizações estabelecidas nessa pesquisa – foi uma escassa representatividade do trabalhador e da própria concepção de trabalho. O que relacionamos às estratégias de construção simbólica que visam o estabelecimento e à sustentação das relações de dominação propostas por Thompson (1989). Dentre estas estratégias podemos perceber que os discursos presentes nos livros didáticos se vinculam ao menos a três: a legitimação, a dissimulação e a unificação.

Esta análise também nos levou a perceber que o tempo dos acontecimentos históricos é diferente do tempo que a escola leva para incorporá-los as suas disciplinas e discursos. Primeiramente, tínhamos como suposição que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir da década de 1930 teriam sido incorporadas aos discursos presentes nos livros didáticos em um curto período de tempo. Dessa maneira, tínhamos como hipótese que as transformações nas relações de trabalho e na concepção de trabalhador ao longo dos anos estariam incorporadas aos discursos presentes nos livros didáticos analisados no segundo período temporal por nós delimitado (1930-1945). Porém, percebemos a partir da análise dos livros selecionados que esta incorporação, por diversos fatores, não ocorreu tão rapidamente, ou simplesmente, não ocorreu.

As mudanças ocorridas entre os dois momentos que tanto se distinguem na história brasileira, a Primeira República (1889-1930) e o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), pouco reverberaram no ensino de Geografia e nos discursos presentes nos livros didáticos a respeito do trabalho/trabalhador.

Entretanto, outros marcos surgiram, como a dispersão das ideias presentes no Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e da orientação moderna que revolucionou as concepções do ensino de Geografia até meados da década de 1910. Além de marcos temporais, também se destacam atores sociais que emergiram como expoentes destes pensamentos, tais como Delgado de Carvalho, enquanto professor e autor, e Rui Barbosa, enquanto articulador político.

Além destes, verificamos também a importância de outros autores de livros didático analisados, como de M. Said Ali, idealizador da primeira divisão regional do território brasileiro, influenciando tanto outros autores como políticas governamentais que resultaram na criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SILVA, 2012).

Para o contexto avaliado, observamos que os livros didáticos de Geografia analisados nos possibilitaram compreender certo movimento de ocultação das transformações que ocorriam na sociedade brasileira, assim como o silenciamento em torno do papel e a importância do trabalhador. Em nosso entendimento, esse processo relaciona-se ao público ao qual os livros didáticos eram direcionados, a classe dominante.

Salientamos que no contexto desta pesquisa, o ensino secundário era voltado a formação dos filhos das famílias pertencentes às classes dominantes que, posteriormente, viriam a ocupar os mais altos cargos nos setores públicos e/ou privados

Como questões norteadoras dessa pesquisa, partimos do pressuposto que o livro didático (re) produziria os discursos que permeavam a sociedade em seu contexto de produção. Assim, nos questionávamos: Qual o discurso acerca do trabalho presente nos livros didáticos? Qual a relação entre o discurso sobre o trabalho presente nos livros didáticos, as transformações na realidade trabalhista durante o contexto analisado e a construção do pensamento geográfico escolar? A medida que o trabalho se transformava na sociedade, o livro didático também modificava seu discurso acerca do mesmo?

Avaliamos tais questões como relevantes, pois consideramos que os livros didáticos, e principalmente os que são destinados ao ensino de Geografia, correspondem a um dos lugares manifestos do discurso, correspondendo a um instrumento para o estudo da História das Disciplinas Escolares, que por si só, muito representa sobre a História das sociedades.

A análise dos livros didáticos nos levou a perceber que o discurso acerca do trabalho fora ocultado/silenciamento ou, apresentado de maneira genérica. As transformações na realidade

trabalhista foram pouco ou nada abordadas nas obras selecionadas. Em relação à construção do pensamento geográfico escolar, observamos certa perenidade temática genérica relacionada às atividades econômicas – a agricultura, a indústria e o comércio –, e aos recursos naturais marcam as obras analisadas em todo o período considerado. Observamos ainda a manutenção de uma concepção genérica do trabalho, que embora aos poucos e até pela contingência efetiva das mudanças ocorridas na sociedade brasileira, lentamente começou a dar espaço a algumas informações a respeito do contingente de trabalhadores, dos “proletários”, das características do trabalho dos negros e dos brancos, dos operários fabris, da “numerosa mão de obra industrial”.

Ao considerarmos o contexto de produção destes discursos podemos compreender porque desta exaltação dos recursos naturais e da presença das atividades econômicas em detrimento a outros voltados para o trabalhador ou que representassem a sua história. Observamos que a exaltação dos recursos naturais do Brasil - que de fato, se tornariam recursos para os membros das classes dominantes -, deveriam ser bem conhecidos – daí sua presença – bem como sua articulação com a necessidade de construir os “nacionais”.

A apresentação das atividades econômicas sem reconhecer o trabalhador como parte chave dos processos demonstra que os discursos reforçam aquilo que era de maior interesse para as classes dominantes, ou seja, a importância dos produtos derivados do trabalho, mas não dos seus processos de produção e menos ainda, da realidade daqueles que realizavam estes processos.

No período considerado nesta pesquisa, o ensino secundário não era obrigatório e como demonstramos – em especial no colégio Pedro II -, possuía um alto custo, logo era destinado a poucos. Ao contrário do ensino primário, que já havia se dispersado e já inseria os mais pobres na realidade escolar – pelo menos nos discursos oficiais. Neste mesmo contexto, devido à crescente demanda por mão de obra qualificada que pudesse preencher as vagas abertas nas fabricas, que estavam a se expandir, vimos o surgimento/reforço, na legislação e nos discursos, do ensino técnico ou industrial. Diante dessas características e mudanças, a pesquisa novamente nos instigou questões:

- ✓ Os livros didáticos de Geografia voltados para o ensino primário, que no contexto analisado possuía maior abrangência, também negligenciavam/silenciavam a concepção de trabalho e trabalhador?

- ✓ Os livros didáticos voltados para o ensino profissionalizante, em instauração no período analisado, apresentariam uma concepção diferente acerca destas concepções?

Enfim, questões ainda por serem investigadas de modo a compreender o processo de construção de determinadas concepções de trabalho/trabalhador por meio da análise da construção do discurso geográfico escolar no Brasil.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, nº 36, p. 103-113, 1998.

ALBUQUERQUE, M^a Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia - pesquisas e usos: uma história a ser contada. In. X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. **Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. Porto alegre: UFRGS/AGB, 2009. V.1. CD-ROM.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A Geografia escolar de Delgado de Carvalho: uma análise a partir da cartografia. In: **Anais do XII Encontro de Geografos da América Latina**. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3370_Albuquerque_Maria_Adailza_Martins_de.pdf>. Acesso em: Agosto de 2014.

ALLAN, N. A.O Corporativismo No Brasil (1889-1945). Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. Rev. bras. Hist. [online]. 1998, vol.18, n.36, pp. 137-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: Dezembro de 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

ANDRADE, V. L. C. Q. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII - Império. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 168, n. 434, jan./fev.2007.

ANTONACCI, M. A. M. **A vitória da razão (?)**: o idort e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero, 1993.

ARANTES, Otilia B. F.; ARANTES, Paulo Eduardo. O sentido da formação hoje. In: Revista Praga: estudos Marxistas 4. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 95-107.

ARAÚJO, A. M. C. Estado e Trabalhadores: a montagem da estrutura sindical corporativista no Brasil. _____. In: (Org.). **Do Corporativismo ao neoliberalismo**: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002, 29-58.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Direitos Humanos, Educação e o Escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974). Navegando pela História da Educação Brasileira CD-ROM. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Carlos_Souza_Araujo_Concepao_artigo.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2015.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geographia.**: Para a quinta série secundária. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1937. 477p

_____. **Geographia**: Para a primeira série secundária, de acordo com o programa oficial. 8 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 298p.

_____. **Geographia.**: Para a quarta série secundária. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 11 ed. 1941. 341 p.

_____. **Geographia Geral. Tomo Segundo: Geografia Geral dos Continentes – Para a 2ª série Ginásial**, De acordo com o programa oficial. 13 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945. 490 p.

BAER, W. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil**. 6º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec. 1992.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARREIRA, Luiz Carlos, Everardo Adolf Backheuser. FÁVERO, Maria L. de A. e BRITTO, Jader de M. **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p.175-181.

BATALHA, Cláudio. A Formação da Classe Operária e Projetos de Identidade Coletiva. In: Jorge FERREIRA e Lucília de Almeida Neves DELGADO. **O Brasil Republicano**. Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003. p.163-189.

BATALHA, W. S. C; BATALHA, S. M. L. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetórias e tendências. In: **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, São Paulo, 1998, 145-15.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In. ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado das letras, 1999.

BELL, P.; VAN LEEUWEN, T. Media interview. Kensington, N.S.W: University of South Wales Press. 1994.

BELLO, José Maria. **História da República**. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1972.

BERNARDES, Nilo (1982): A influência estrangeira no desenvolvimento da Geografia no Brasil. In: *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro: IBGE. ano 44, n.3, jul./set. p.519-527.

BILAC, Olavo & BONFIM, Manoel. **Através do Brasil: prática da língua portuguesa - narrativa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (Col. "Retratos do Brasil").

BILAC, Olavo & COELHO NETO. Contos pátrios. 49. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, s/d (Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação - Registro n. 1.684).

BITTENCOURT, Circe. M. F. Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de e RANZI, S. M. F.(orgs.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. São Paulo: CDAPH, 2000

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Marcus Aurélio Oliveira & Serlei Maria Fischer Ranzi (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 9-38.

_____. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 471

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, pp.83-104, jan./abr., 2011.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa, 2004, vol.30, n.3, pp. 475-491. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>. Acesso :Julho de 2014.

BOBBIO, N. Do fascismo à democracia: os regimes, as ideologias, os personagens e as culturas políticas. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BOMENY, Helena. **Guardiães da Razão: modernistas mineiros**. Rio de Janeiro : UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Três **decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo**. In: Dulce Pandolfi. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BORDIGNON, Genuíno. Natureza dos Conselhos de Educação. Revista do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Guia de Consulta, Brasília, p. 39-60, 2005.

BOSCHI, Renato Raul. **Elites industriais e democracia** (Hegemonia burguesia e mudança político-brasileira). Rio de Janeiro, Graal, 1979

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891. In: Coleção de Leis do Brasil. Publicação em 31/12/1879, v. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, disponível em:

_____. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições.

_____. Decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União. Publicação em 30/12/1938. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1006&tipo_norma=DE L&data=19381230&link=s. Acesso em: Abril de 2014

_____. Relação de Professores Substitutos para o Colégio Pedro II para atuação no corrente ano, Diário Oficial da União, 07 de junho de 1938.

_____. Regulamento nº 62 de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio de Pedro II.

_____. Decreto nº 1.556 de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o regulamento do Colégio de Pedro II.

_____. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: _____. Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854b.

_____. Decreto nº 2.006 de 24 de outubro de 1857. Aprova o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Côrte.

_____. Decreto nº 2.883 de 1º de fevereiro de 1862. Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II.

_____. Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837. In: _____. Anuario do Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1914.

_____. Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

_____. Decreto nº 1.075 de 22 de novembro de 1890. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 de fevereiro de 1891. In: Coleção de Leis do Brasil. Publicação em 31/12/1879, v. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. **Anuário do Colégio Pedro II** (1914). v. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1915.

_____. **Anuário do Colégio Pedro II**, vol IV, (1919-1920), Departamento de Imprensa Nacional, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro 1921

_____. **Anuário do Colégio Pedro II** (1937) Comemoração do centenário de fundação do Colégio. v. X. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1938.

_____. **Anuário do Colégio Pedro II** (1949-1950). v. XV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954a.

_____. Exame de Títulos e Documentos para contratação de Professores Suplementares para o Colégio Pedro II para atuação no corrente ano, Diário Oficial da União, 20 agosto 1937.

_____. Decreto n.º 1.673, de 5 de Janeiro de 1907. Cria sindicatos profissionais esociedades cooperativas. In: Coleção de Leis do Brasil. Publicação em 31/12/1907,v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 17, disponível em:

_____. Decreto n.º 5.221, de 12 de agosto de 1927. Determina que no crime definido no decreto n.º 1.162, de 12 de dezembro de 1890, a pena será de prisão celluar e o crime inafiançavel, e dá outras providencias. In: Coleção de Leis do Brasil. Publicação em 31/12/1927. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>, acesso em 20. abr. 2014.

_____. Decreto n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União. Publicação em 09/08/1943, p. 11.937. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: Abril de 2014

_____. Diário do Poder Legislativo. Rio de Janeiro : Imprensa Oficial, 1937.

_____. Diário do Poder Legislativo. Rio de Janeiro : Imprensa Oficial, 1937. B

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. Plano Nacional de Educação. Questionário para um inquérito. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1936.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. Plano Nacional de Educação. Questionário para um inquérito. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1936.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Anais do Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Anais do Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

_____. **Anuário do Colégio Pedro II**, volume XVI, 1951-1961, Departamento de Imprensa Nacional, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1963, p.56-61.

BRESCIANI, Maria Stella M. O cidadão da República: liberalismo versus positivismo. Brasil: 1870-1900. Revista USP, v.17, p.122-135, 1993.Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25973>. Acesso em Novembrbo de 2014.

BRITO, Silvia Helena Andrade. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). Navegando pela História da Educação Brasileira.CD-ROM. EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1, 1-24. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html. Acesso em: Agosto de 2014.

BURKE, P. (2003). *História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CABRAL, Mário da Veiga. **Primeiro ano de Geographia**. De acordo como o programa de ensino secundário. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria de Jacintho, 1932. 406 p.

_____. **Curso de Geographia geral**. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1933. 757 p.

_____. **Terceiro ano de Geographia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 304 p.

_____. **Geografia Secundária**, 2º série. Rigorosamente de acôrdo com o atual – Programa de Ensino secundário. Editora Livraria Jacintho, 1945, 2 ed. Rio de Janeiro.

CAIMI, Flávia Eloísa Caimi. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio. (Org.). **O Livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CALLARI, Cláudia R. Os institutos históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, nº 40, p. 59-83, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000100004. Acesso em: Janeiro de 2015.

CARDOSO, Luciene Pereira Carris 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. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art18_36.pdf. Acesso em: Dezembro de 2014.

CARONE, Edgar. **Movimento operário no Brasil (1877 – 1944)**. São Paulo: Difel, 1979.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geographia do Brasil**. Tomo I De acordo com o programa do Colégio Pedro II, de 1923 Rio de Janeiro: Empresa Gráfico-Editora, 1923.

_____. **Geographia elementar**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1923. 328p.

_____. **Methodologia do ensino de Geographico (Introdução aos estudos de Geografia Moderna)**. Primeira parte, Petrópolis-RJ: Typographia das Vozes, 1925.

_____. **Geographia do Brasil**. Volume II. Livro Adoptado no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. P 239-516p.

CARVALHO(b), José Murilo de. *Os bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO(c), Naiemer R. **Geographia do Brasil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da primeira república**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2012.

CASTRO, Maria Terezinha de (1993): Carlos Delgado de Carvalho, mimeo. *GEOgraphia* – Ano. II – No 3 – 2000

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

_____. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção primeiros passos; 13)

CHERVEL, André. Quando surgiu o secundário? Tradução: Circe Bittencourt. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 18 (1): 99-112, jan./jun., 1992.

_____. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1999, pp. 177-229.

CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine. “As humanidades no ensino”. Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999, pp. 149-170.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. In: *Revista História da Educação*, ASPHE, Pelotas, 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C Cappello. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, pp. 549-566.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999

COLLEGIO PEDRO II. Homenagem ao Primeiro Centenario Natalicio de D. Pedro II Fundador e Protetor do Collegio (1825-1925). Rio de Janeiro: Collegio Pedro II, 1925.

_____. Livros dos empregados do Collégio Pedro II, 1838 a 1960.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 52, novembro/ 2000.

COSTA, Cruz. **Pequena História da República**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Civilização Brasileira. 1974.

COSTA, E. M. S. C. & Moura, P. R. S. (2006). Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). Campinas, São Paulo, Autores Associados, *Revista Brasileira de História da Educação* n° 12 jul./dez., 2006.

COSTA, Patricia Coelho. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. *Estud. hist.* (Rio J.) [online]. 2011, vol.24, n.48 [cited 2015-05-25], pp. 265-283 . Available from: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862011000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Janeiro de 2015.

_____. Uma nova leitura do Brasil a partir dos gabinetes idealizados por Delgado de Carvalho. Simpósio Nacional de História. 24. **Anais**. São Leopoldo/RS: ANPUH, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Collégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CUNHA, Luís Antônio. A Política Educacional e a Formação da Força de Trabalho Industrial na Era Vargas. In: **Revolução de 30** Seminário Internacional. 1980, Editora Universidade de Brasília. p. 436 – 469.

_____. A universidade temporã. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. VII Congresso Brasileiro de História da Educação., 2013, Cuiabá-MT

DALLABRIDA, Norberto A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: Novembro de 2014.

DE CILLIA; R.; WODAK, R. Politics and language. In: BROWN, K. (Ed) *Encyclopedia of language and linguistics*. (2ed). Amsterdam, London: Elsevier. 14 v. 2006.

DE DECA, Edgar. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DEL GAUDIO, R. S. Geografia do Brasil: a formação de um corpus disciplinar. *Geografias (UFMG)*, v. 9, p. 40-54, 2013. Disponível em <http://www.cantacantos.com.br/revista/index.php/geografias/article/view/269>>. Acesso em: Abril de 2014.

DEL GAUDIO, Rogata S. O mapa enquanto discurso e o discurso do mapa: algumas questões. In: *Revista Ensaio*, vol. 5, n. 2. Belo Horizonte, 2003.

DINIZ, Eli. Engenharia Institucional e Políticas Públicas: Dos Conselhos Técnicos às Câmaras Setoriais. In: Dulce Pandolfi. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 21-38.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937**. Edição comemorativa. Brasília: INEP, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: a critical study of language**. London: Longman. 1985.

_____. Discurso e mudança social. Brasília: UNB. 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London e New York: Routledge. 2003.

_____. Language and globalization. London, New York: Routledge. 2006

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. In: van Dijk (Ed). Discourse studies: a multidisciplinary introduction. London: Sage. 25-84. 2 v. 1997.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato no Brasil**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 2 v. 1977.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1995.

_____. **O pensamento nacionalista autoritário: (1920-1940)** Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Getúlio Vargas: o poder e o sorriso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. A expansão do café e política cafeeira. In: PINHEIRO, P. S. et al. História geral da civilização brasileira (t. 3, v.8). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11v, 215-276, 2006.

_____. **A revolução de 1930: historiografia e história**. 16. ed. rev. e ampl. 4. reimpr. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **O crime do restaurante chinês: carnaval, futebol e justiça na São Paulo dos anos 30**. Cia das Letras: 2009

FELIZARDO, Joaquim J. **História Nova da República Velha. Do Manifesto de 1870 à Revolução de 1930**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980

FERNANDES, R. R. Colégio Pedro II Um Colégio na História do Brasil. In: VII HISTEDBR Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (História, Sociedade e Educação no Brasil), 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (História, Sociedade e Educação no Brasil). Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 264-265.

FERRAZ, Claudio Benito Oliveira. (1994): O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942. São Paulo: Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP.

FONSECA, C. S. da F. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 1 v.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Vargas: o capitalismo em construção**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1989.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, 1999, Florianópolis. Anais... São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP:ANPUH, 1999. p. 203-212.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor?. 3. ed. Tradução: António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Veja, 1992.

FRADE, Isabel Cristina A. S. & MACIEL, Francisca Izabel P. (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros** (MG/RS/MT Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: CEALE, 2006.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986

FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues, COSTA, Wanderly Ferreira. O histórico do livro didático no Brasil. In. **O Estado da Arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

_____. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. 3 ed, t. 1, Rio de Janeiro: José Olympio/MEC, 1974.

GABAGLIA, Fernando A. Raja. **Práticas de Geographia**. Para uso do Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 216 p.

GABAGLIA, Fernando A. Raja; GABAGLIA, João Capistrano Raja. **Curso de Geographia: 1ª Série ginásial**. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 5 ed. Rio de Janeiro. F. Briguiet& Cia, 1937. 162p.

_____. **Curso de Geographia: 2ª Série ginásial**. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 3 ed. Rio de Janeiro. F. Briguiet& Cia, 1937. 162p.

GALVÃO, A. M. O. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: 28a. Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil - **Anais da 28a. Reunião Anual da ANPEd**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

GALVÃO, Ana M. de O. e BATISTA, Antônio Augusto G. Manuais escolares e pesquisa em história. In. VEIGA, C. G. e FONSECA, T. N. de L. (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). 2002. Tese (Doutorado em História)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2002

_____. Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr. 2011, pp. 105-125.

GASPARELLO, Arlette M; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Uma identidade social em formação: os professores secundários do século XIX brasileiro. Congresso Brasileiro de História da Educação: *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. . Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. CDROM. ISBN 85-7292-130-3.

GASPARELLO; Arlette; M CAVALCANTI, Lia. A. N. Os intelectuais e a causa educacional: Teixeira de Macedo, um tradutor da “nova pedagogia” para o Brasil no século XIX. *Congresso Brasileiro de História da educação*. 4. Goiânia/GO: Ed. da UCG, Ed. Vieira, 2006, CDROM.

GELLNER, Ernest, Nações e nacionalismo. Lisboa: Gradiva, 1993. p. 11 - 20.

GIANNOTTI, V. História das lutas dos trabalhadores no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A . S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOMES FILHO, Francisco Alcântara. **Contribuição para a História da UERJ**, Série Histórias da História da UERJ - n.1, 1994.

GOMES, A. M. C. Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil, 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

_____. **República, trabalho e cidadania**: representação e participação política no Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC, 1991.

_____. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: Dulce Pandolfi. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999, v. 1, p. 53-72.

_____. **Capanema: o ministro e seu ministério**. 1. ed. Rio de Janeiro/Bragança Paulis: Ed. FGV/Ed.USF, 2000.

_____. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, v. 1. 319, 2005.

_____. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: intelectuais e construção do mito Vargas. In: MARTINHO, F. C (org.). P; PINTO, A. C (org.). **O corporativismo em português**: Estado, política e sociedade no salazarismo e varguismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 79-108, 2007.

GOODSON, I. **Currículo**: Teoria e História. Tradução: Attílio Brunetta. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, Silvana. **Sob a verdade oficial** – Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GUIMARÃES, Raul Borges. Tecendo redes e lançando-as ao mar: o livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita. In. *Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil império**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HALL, M. M. Corporativismo e fascismo: as origens das leis trabalhistas brasileiras. In: ARAÚJO, A. M. C. **Do corporativismo ao neoliberalismo**: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002, pp. 13-28.

HALL, M. M; PINHEIRO, P. S. **A classe operária no Brasil** (v.1): documentos (1889-1930). São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 1016 p.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e Nacionalismos desde 1780**: Programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 230p.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 316p.

HOLANDA, Sergio B. **Raízes do Brasil**. Ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956). Rio de Janeiro Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

HORA, Dayse Martins. Medicalização, Escola Nova e Modernização da Nação: 1930 a 1945. In: Navegando pela História da Educação Brasileira CD-ROM. Campinas 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dayse_Martins_Hora_artigo.pdf
Acesso em: Janeiro de 2015.

HORTA, José Silvério Bahia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil** (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. .)

IANNI, Octávio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal discourse: the modes and the media of contemporary communication. London: Arnold.2001.

_____. Reading images. 2ed. London, New York: Routledge. 2006.

KUENZER, A. Z. *Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão*. Brasília: INEP/MEC, 1987.

LACERDA, Joaquim Maria de. **Curso methodico de Geographia physica, política e astronomica**: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1912. 556 p.

LACOSTE, Yves. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4ª edição. Campinas-SP: Papirus, 1997.

LAJOLO, Marisa. O. Livro didático: um quase manual de usuário. In. *Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMANN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999,

LAMOUNIER, Bolívar. O modelo institucional dos anos 30 ao fim da Era Vargas. In: D'ARAUJO, Maria Celina (org.). (1999): **As Instituições brasileiras da Era Vargas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. p.35-54.

LEME, Marisa Saens. **A ideologia dos industriais brasileiros (1919- 1945)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. Revista Estudos Avançados vol. 22, no. 62. São Paulo, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142008000100016&lng=en&nrm=iso> Acesso em 09/08/2009.

LEVINE, Robert M.. As classes urbanas no Brasil e o legado da década de 1930. In. **A Revolução de Trinta**: seminário internacional. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

LONZAR, William. A ordem econômica e social nas Constituições Brasileiras a partir de 1934. FUNDAP Quadro comparativo. Processo Constituinte; a ordem econômica e social. São Paulo: FUNDAP, 1987.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do autor, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14 ed. Rio de Janeiro: EUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURENÇO FILHO, R; MONARCHA, C (org.). **Tendências da educação brasileira / Manoel Bergström Lourenço - 2. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2002.**

LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. 19ª Ed. Cortez Editora. 2009.

MACHADO, Lia Osório (1995): Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930). In: Castro et.al (orgs.) **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 309-351.

MACHADO, Mônica Sampaio (1999b): Uma contribuição à história institucional da geografia carioca In: Primeiro Simpósio de História do Pensamento Geográfico. UNESP/Rio Claro. p.147-151.

_____. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro Rio de Janeiro. In: Primeiro Simpósio de História do Pensamento Geográfico. UNESP/Rio Claro. p147-151. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/33/31>. Acesso em: Janeiro de 2015.

MAGNOLI, Demétrio. **O corpo da pátria**: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808 – 1912). São Paulo: EdUnesp: Moderna, 1997. 319p.

MARINHO, Ignésil e INNECO, Luiz (org.) **Colégio Pedro II: Cem anos depois**, Villas Boas & C, 1938.(Publicação patrocinada pela Comissão Organizadora dos Festejos Comemorativos do 1º. Centenário do Colégio Pedro II, sob presidência do Professor Raja Gabaglia)

MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 7ª Ed. São Paulo. Editora Hucitec. 1989.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MATOS, M. B. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular,2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema**: a formação do estado imperial.São Paulo: Hucitec, 1990.

MENDONÇA, A. W. P. C.; LOPES, I. G.; SOARES, J. C; PATROCLO L. B. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MENEZES, M^a L. P. A noção geográfica de país na república velha: tratados e limites do Brasil. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (20). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-20.htm>> Acesso em : 09/08/2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial/Editora da Unicamp, 2002.

MOISES. A. F. de A.; MURASSE, C. M. O ensino secundário na segunda metade do século XIX: Colégio Pedro II. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

Uberlândia, 2006. Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/apresentacao.htm>>. Acesso em: Abril. 2014.

MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia** - pequena história crítica. 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

_____. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n.8, p. 166-176, 1991.

_____. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Território e História no Brasil. São Paulo: Annablume: 2005. 154p.

MORAES, C. S. V. "Instrução "popular" e ensino profissional: uma perspectiva" In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.) *Brasil 500 anos: Típicas em História da Educação* São Paulo: EDUSP, 2001, p. 169-204.

MORAES, C. S. V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. 1990. Tese (Doutorado em Sociologia)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In. ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado das letras, 1999.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NORONHA, O. M. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas: Alínea, 2004.

NOSELA, M. L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A; GUIMARÃES, S. D. P; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do Livro Didático**. Campinas: Editora da UNICAMP. 139 p.,1984.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas. Editora da Unicamp, 2007

PAIVA, Vanilda. **Um Século de Educação Republicana**. Campinas: Revista Pro-Posições: Cortez Editora/Unicamp. Nº2/julho/1990. **Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 25-109.**

PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o estado novo**. 1999. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345 p.

PARANHOS, A. **O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro . **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007.. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10278>>. Acesso em: Março 2015.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PELUSO, Marília Luíza. O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão.(org.). **Livros didáticos de História e Geografia Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

PENHA, Eli Alves (1993): A Criação do IBGE no contexto da centralização política do Estado Novo. **Cadernos Memória Institucional**. Rio de Janeiro: CDDI – IBGE.

PENNA, F. A. Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PINHEIRO Paulo Sérgio... [et al.]. **O Brasil republicano**. Tomo III: Sociedade e Instituições (1889 – 1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PINHEIRO, P. S. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: _____. et. al. **História geral da civilização brasileira** (t. 3, v.9). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, 11v, pp. 13-45.

PINHEIRO, P. S. **Política e trabalho no Brasil** (dos anos vinte a 1930). 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PIRES, Marcelo Raimundo. Representações de Brasil em Delgado de Carvalho. 2006. Dissertação de Mestrado Piracicaba Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção d

PONTES, H. R. de O. Discurso, corrupção e a construção de identidades sociais na política brasileira: um estudo de caso. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, 2010.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 1. ed. 47. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. São Paulo: Brasiliense: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro). 408p.

REISIGL, M. Analysing political rhetoric. In Wodak, R.; Krzyzanowski, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan. p. 96- 120, 2008.

REISIGL, M.; WODAK, R. **Discourse and discrimination: rhetorics of racism and anti-semitism**. London, New York: Routledge.2001.

RIBEIRO, M. A. R. Qualificação de Força de Trabalho: A Experiência das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo 1911/1942. In: RIBEIRO, Maria Alice Rosa (Org.). **Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira – a Organização Escolar São Paulo: Moraes**. 1984

RIZOTTI, Maria Luisa A. A Construção do Sistema de Proteção Social no Brasil: Avanços e Retrocessos na Legislação Social. *Doutrinas Jurídicas*, v. 25, p. 11, 2006. Disponível em <http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/construcao.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2014.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942) Dissertação de Mestrado – PUC –São Paulo, 1996.

_____. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942) revista de educação, cultura e meio ambiente- Dez.-Nº 12, Vol II, 1998. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografia_nocurriculoescolar.pdf. Acesso em: Junho de 2014.

_____. Delgado de Carvalho e a orientação Moderna no Ensino de Geografia Escolar Brasileira. *Revista Terra Brasilis – Geografia Disciplina Escolar*. Rio de Janeiro, nº 1, Jan./jun, p. 83 – 109, 2000. Disponível em: <http://terrabilis.revues.org/293>. Acesso em Outubro de 2014.

_____. Por Uma Geografia Moderna na Sala de Aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. In: *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 08, n. 15, pp. 75-94, 2009. Disponível em <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewArticle/270>. Acesso em: Janeiro de 2015.

_____. O Colégio Pedro II E A Institucionalização Da Geografia Escolar No Brasil Império. *GIRAMUNDO*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15 - 34, Jan. / Jun. 2014. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7/5>, Acesso em: Julho de 2014.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora: UFJF; Brasília: INEP, 2000.

RODRIGUES, M. R. N. **Estado Nacional e Ensino fundamental** (Maranhão 1937 – 1945). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1991.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

SAID ALI, Manuel Said. **Compendio de Geographia Elementar**. Rio de Janeiro – São Paulo: Laemmert & C., 1905.

SANTA ROSA, Vírginio. **O sentido do tenentismo**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SANTOS, B. B. M. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, 2009, Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena M. B. COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SCHWARTZMANN, Simon (1983): **Estado novo: um auto-retrato**, Brasília: UNB, Arquivo Gustavo Capanema.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: NOVAIS, F.A (Coord.). **História da vida privada no Brasil (v. 4)**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, 4v, pp. 173-243.

SEGENREICH, Stella Cecília D. **A contribuição histórica de um projeto institucional: o caso da PUC Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, Série Instituições Educacionais e Científicas 002, 1994.

SEGISMUNDO, Fernando. Fernando Antônio Raja Gabaglia. **Studia**. Colégio Pedro II, ano XI, n. 11, dezembro, 1981.

SILVA, Elaine. Q.; TELÉSFORO, Gizelle. B.. **A influência de Através do Brasil para a construção do pensamento geográfico escolar**. In: **Anais do II Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico**. Uberlândia, 2010.

SILVA, Elaine. Q. **Com fé e orgulho: A Nação e a Ideologia Nacional em Geografia do Brasil de Moisés Gicovate**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Belo Horizonte 2011.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

_____. **A Bibliografia Didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2012.

SINGER, P. **A formação da classe operária**. 12.ed. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil. In **Terra Brasilis - Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil**. Ano I, nº 1, Jan./jun. Rio de Janeiro: Editora Sal da Terra, 2000. p. 8- 49.

SOUZA, Carlos. E. D. Alunos, leitores e cidadãos: apontamentos sobre a formação dos alunos do Colégio Pedro II no Império (1837-1854). *Ars histórica*, n. 4, jun. 2012. Disponível em < <http://www.historia.ufrj.br/~ars/index.php/anteriores/2-uncategorised/13-alunos-leitores-e-cidadaos-apontamentos-sobre-a-formacao-dos-alunos-do-colegio-pedro-ii-no-imperio-1837-1854>>. Acesso em: Julho de 2014.

SOUZA, Giane Maria de. A Educação dos trabalhadores de Joinville no Estado Novo (1937-1945) por meio da propaganda. Um Estudo de caso: DNP – Departamento Nacional de Propaganda. Navegando pela História da Educação Brasileira CD-ROM. Campinas 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Giane_Maria_de_Souza_artigo.pdf >. Acesso em: Outubro 2014.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Os sentidos da ruptura: Trabalhismo e Legislação Trabalhista na Revolução de 1930. *Revista Justiça e História*, v5, nº 10. Londrina, Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaicho/revista_justica_e_historia/issn_1676-5834/v5n10/doc/6_Ricardo_Luiz_de_Souza.pdf . Acesso em: Janeiro 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templo da Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp. 1998.

THERBORN, Göran. A formação ideológica dos sujeitos humanos. *Lutas Sociais*-Desde 1996. n. 1, p. 49-60, 2004. Disponível em: < http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_therborn.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes. P. 44-54, 1989.

TREVISAN, Leonardo. **A República Velha**. São Paulo: Editora Global. 1982.

VAN DIJK, Teun. **Communicating racism**. London: Sage, 1987.

_____. **Discourse and elite racism**. London: Sage, 1993. 69

_____. **Teun. Ideology**. London: Sage. 1998

_____. Teun (Ed). **Discourse studies: a introduction**. London: Sage. 2v.1998

VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse & society*, v. 4, n. 2, p. 193-223, 1993.

VECHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael (Org). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

VELLOSO, Mônica Pimenta (1996): *Modernismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Anuário do Instituto de Geociências da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ. volume 18 – 1995.

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In. VESENTINN, José W. (org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. 99

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia**: em questão, nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINN, José W. (org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, CDAPH, IFAN, USF, 2000.

WEISS, G.; WODAK, R. (Eds.). **CDA: Theory and interdisciplinarity**. London: Palgrave/MacMillan.2003

WODAK, Ruth. **Language, power and ideology**. Amsterdam: Benjamins, 1989.

_____, Critical linguistics and critical discourse analysis. In: VERSCHUEREN, J. (Ed.). **Handbook of pragmatics**. Amsterdam: Benjamins, 1996b. p. 207-210. 70

_____. **Disorders of discourse**. Harlow: Longman, 1996a.

_____. Does sociolinguistics need social theory? New perspectives on critical discours e analysis. *Discourse & Society*, v. 2, n. 3, p. 123-147, 2000.

_____. The discourse-historical approach. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001. p. 63-94.

_____. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, p. 223-243, 2004.

WODAK, Ruth; et al. **The discursive construction of national identity**. Edimburgo: Edinburgh UP, 1999.

WODAK, Ruth; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001.

WODAK, Ruth; VAN DIJK, T. (Eds.). **Racism at the top: parliamentary discourses on ethnic issues in six European states**. Klagenfurt: Drava, 2000.

XAVIER, Libânea Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 70-86, Jan. 1998. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100005&lng=en&nrm=iso . Acesso em Maio de 2015.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. **Capitalismo e escola no Brasil**. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931–1961). Campinas- SP: Papirus, 1990

ZEA, L. **Filosofia de la Historia Americana**. Editora Tierra Firme, México, 296 pp, 1978.

ZOTTI, Solange Aparecida. O Currículo Do Ensino Secundário e a Formação das Elites Republicanas. Anpuh – XXIII Simpósio Nacional De História – Londrina, 2005.

ZUSMAN, Perla B. **Sociedades Geográficas na promoção do saber a respeito do território: estratégias políticas e acadêmicas das instituições geográficas na Argentina (1879-1942) e no Brasil (1838-1945)**. Orientador: Antônio Carlos Robert Moraes. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo. ANAIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, V. II. 1868,

ZUSMAN, Perla Brígida e PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a ciência e a política: Um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. In. **Terra Brasilis**, ano I, nº 1, jan./jun., 2000.

7 ANEXOS

Anexo 1**Programa de ensino para o ano de 1882****Primeiro anno**

- Gepgraphia Physisca (especialmente do Brazil; exercícius dechartographia).
 Lição 1ª Esphera celeste. Astros, Nebulosas – Movimento diurno dos astros
 Lição 2ª Estrellas
 Lição 3ª Sol. Movimentos reaes e aparentes. Ecliptica Constellaçõeszodicaes
 Lição 4ª Planetas
 Lição 5ª Cometas
 Lição 6ª Estrellas cadentes. Bolides, Aerolithos. Luz zodiacal
 Lição 7ª Systema de Ptolomeu e Copernico Leis de Kepler
 Lição 8ª Attractão e Repulsão
 Lição 9ª Forma de terra. Suas dimensões
 Lição 10ª Movimentos da terra. Consequencias physicas desses movimentos. Horizonte Diferença horaria
 Lição 11ª Superficie da terra. Eixo Polos Linhas e zonas traçadas em sua superficie
 Objecto da Geographia
 Lição 12ª Continentes e ilhas e seus accidentes. Dimensões comparada. Definições relativas às terras
 Lição 13ª Oceanos e suas divisões. Lagoa Rios Definições relativas às aguas
 Lição 14ª Pontos cardeais e collateraes Chartas geográficas Escalas e principaes medidas itinerárias
 Lição 15ª Latitude e longitude
 Lição 16ª Clima. Distribuição do vegetaes e animaes pela superficie da terra. Linhas isothermicas. isotheras e isochimenas. Extremos de temperatura
 Lição 17ª Brazil: posição, superficie e configuração geral. Clima e principaes producções. Divisão politica em geral. Principaes cidades. Estados limithrophes.
 Lição 18ª Brazil: Bahias. Ilhas
 Lição 19ª Brazil: Systema orographico, grandes planícies
 Lição 20ª Brazil Rios Amazonas. S. Francisco e Paraná
 Lição 21ª Brazil Rios secundários. Lagos
 Lição 22ª Divisão politica em geral da America Limites e posição astronômica grandes cidades. Producções mais importantes
 Lição 23ª Idem. Idem Idem Idem da Europa
 Lição 24ª Idem. Idem Idem Idem da Asia
 Lição 25ª Idem. Idem Idem Idem da Africa
 Lição 26ª Idem. Idem Idem Idem da Oceania
 Lição 27ª Mares, golfos e estreitos da America
 Lição 28ª Ilhas da America (Nações a que pertencem)
 Lição 29ª Peninsulas, isthemos e cabos da America
 Lição 30ª Systema orographico da America
 Lição 31ª Volcões, massiços, planícies e steppes da America
 Lição 32ª Vertentes, linhas de divisão das aguas, lagos e lagunas da America
 Lição 33ª Rios da America
 Lição 34ª Mares, golfos e estreitos da America
 Lição 35ª Ilhas da Europa
 Lição 36ª Peninsulas isthmos e cabos da Europa
 Lição 37ª Systema orographico da Europa
 Lição 38ª Volcões, massiços, planícies, steppes, vertentes, linha de divisão de aguas, lagos e lagunas da Europa

- Lição 39^a Rios da Europa
 Lição 40^a Mares, golfos e estreitos da Asia
 Lição 41^a Ilhas da Asia
 Lição 42^a Peninsulas, isthmos e cabos da Asia
 Lição 43^a Systema orographico da Asia
 Lição 44^a Volcões, massiços, depressões, steppes, desertos, vertentes e lagoas da Asia
 Lição 45^a Rios da Asia
 Lição 46^a Mares, golfos, estreitos e ilhas da Asia
 Lição 47^a Peninsulas, cabos, systema orographico, volcões e desertos da Africa
 Lição 48^a Lagos, lagunas e rios da Africa
 Lição 49^a Mares, golfos, estreitos, lagos, lagunas e rios da Oceania. Principaes rios do globo
 Lição 50^a Peninsulas, cabos, systema orographico e volcões da Oceania. Mais altos massiços, montanhas e volcões do globo. Idem e Idem do Brazil
 Exercicios chartographicos sobre continentes no principio à vista e depois de cór, procedendo sempre dos traços geraes para os particulares.

Segundo Anno

Geographia

- Lição 1^a Gepgraphia politica e econômica, superfície, população, divisão e fôrma de governo de um Estado. População geral do Globo
 Lição 2^a As religiões
 Lição 3^a Povos selvagens, bárbaros e civilizados. Raças humanas
 Lição 4^a Brazil: porducções, commercio e indústria, vias de comunicação e telegráficas
 Lição 5^a Brazil: população, organização politica e administrativa, religião, instrucção.
 Lição 6^a Brazil: Estado do Amazonas e Mato Grosso
 Lição 7^a Brazil: Estados de Goyase Pará
 Lição 8^a Brazil: Estado de Minas Geraes
 Lição 9^a Brazil Estado do Maranhão e Piauhy
 Lição 10^a Brazil: Estado do ceará, rio Grande do Norte e Parahyba
 Lição 11^a Brazil: Estado do Pernambuco e Alagôas
 Lição 12^a Brazil: Estado de Sergipe e Bahia
 Lição 13^a Brazil: Estado do Espirito Santo, do Rio de Janeiro e do Distrito federal
 Lição 14^a Brazil: Estado de S. Paulo e Paraná
 Lição 15^a Brazil: Estado de Santa Catharina e Rio Grande do Sul
 Lição 16^a Republicas do Paraguay, Uruguay e Argentina
 Lição 17^a Republicas do Chile, Bolivia e Perú
 Lição 18^a Republicas d Equador, Colombia, Venezuela e Goyanas
 Lição 19^a Antilhas e America Central
 Lição 20^a Mexico e Confederação Canadiana
 Lição 21^a Estados Unidos
 Lição 22^a Inglaterra e possessões
 Lição 23^a Dinamarca e possessões. Suecia e Noruega
 Lição 24^a França e possessões. Principado de Monaco
 Lição 25^a Belgica e Hollanda e possessões
 Lição 26^a Allemanha e possessões
 Lição 27^a Austria-hungria. princioado de Liechtenstein
 Lição 28^a Suissa, Portugal
 Lição 29^a Hespanha, Republica de Andora
 Lição 30^a Italia, republica de S. Marino
 Lição 31^a Russia
 Lição 32^a Romania, Servia, Montenegro e Bulgaria

- Lição 33^a Turquia e Grecia
 Lição 34^a Possessões russas na Asia. Turkestão
 Lição 36^a Arabia,afghanistão e belutchistão
 Lição 37^a Hindostão
 Lição 38^a Indo-China, Japão
 Lição 39^a China
 Lição 40^a Barbaria e Sahara
 Lição 41^a Egypto, Nubia e Abyssinia
 Lição 42^a Africa occidental e Colonia do cabo
 Lição 43^a Africa oriental e central
 Lição 44^a Malasia e Polynesia
 Lição 45 Australia e terras Antarcticas
 Lição 46^a Circulos da esfera celeste
 Lição 47^a Estações
 Lição 48^a Posição da esfera. Dias, sua duração mas diversas latitudes
 Lição 49^a Lua. Suas phases. Revolução Sideral e revolução synodica. Marés
 Lição 50^a Eclipses da lua e do sol. Sua periodicidade.
 Exercicios chartographicos, no principio á vista e depois a cor, sobre os diversos paizes estudandos, especialmente sobre o Brazil, limitando-se porém as traços geraes.

Terceiro Anno

- Gepgraphia Physisca (especialmente do Brazil; exercícos dechartographia).
 Lição 1^a Esphera celeste. Astros,Nebulosas – Movimento diurno dos astros
 Lição 2^a Estrllas
 Lição 3^a Sol.Movimentos reaes e aparentes. Ecliptica Constellaçõeszodicaes
 Lição 4^a Planetas
 Lição 5^a Cometas
 Lição 6^a Estrellas cadentes. Bolides, Aerolithos.Luz zodiacal
 Lição 7^a Systema de Ptolomeu e Copernico Leis de Kepler
 Lição 8^a Attracção e Repulsão
 Lição 9^a Forma de terra.Suas dimensões
 Lição 10^a Movimentos da terra. Consequencias physicas desses movimentos.
 Horizonte Diferença horaria
 Lição 11^a Superficie da terra. Eixo Polos Linhas e zonas traçadas em sua superfície
 Objecto da Geographia
 Lição 12^a Continentes e ilhas e seus acidentes. Dimensões comparada. Definições
 relativas às terras
 Lição 13^a Oceanos e suas divisões. Lagoa Rios Definições relativas às aguas
 Lição 14^a Pontos cardeais e collateraes Chartas geográficas Escalas e principaes
 medidas itinerárias
 Lição 15^a Latitude e longitude
 Lição 16^a Clima. Distribuição do vegetaes e animaes pela superfície da terra. Linhas
 isothermicas. isotheras e isochimenas. Extremos de temperatura
 Lição 17^a Brazil:posição, superfície e configuração geral. Clima e principaes
 producções.Divisão politica em geral.Principaes cidades. Estados limithrophes.
 Lição 18^a Brazil: Bahias.Ilhas
 Lição 19^a Brazil:Systema orographico, grandes planícies
 Lição 20^a Brazil Rios Amazonas.S. Francisco e Paraná
 Lição 21^a Brazil Rios secundários. Lagos
 Lição 22^a Divisão politica em geral da America Limites e posição astronômica grandes
 cidades. Producções mais importantes
 Lição 23^a Idem. Idem Idem Idem da Europa
 Lição 24^a Idem. Idem Idem Idem da Asia

- Lição 25^a Idem. Idem Idem Idem da Africa
- Lição 26^a Idem. Idem Idem Idem da Oceania
- Lição 27^a Mares, golfos e estreitos da America
- Lição 28^a Ilhas da America (Nações a que pertencem)
- Lição 29^a Peninsulas, isthemos e cabos da America
- Lição 30^a Systema orographico da America
- Lição 31^a Volcões, massiços, planícies e steppes da America
- Lição 32^a Vertentes, linhas de divisão das aguas, lagos e lagunas da America
- Lição 33^a Rios da America
- Lição 34^a Mares, golfos e estreitos da America
- Lição 35^a Ilhas da Europa
- Lição 36^a Peninsulas isthmos e cabos da Europa
- Lição 37^a Systema orographico da Europa
- Lição 38^a Volcões, massiços, planícies, steppes, vertentes, linha de divisão de aguas, lagos e lagunas da Europa
- Lição 39^a Rios da Europa
- Lição 40^a Mares, golfos e estreitos da Asia
- Lição 41^a Ilhas da Asia
- Lição 42^a Peninsulas, isthmos e cabos da Asia
- Lição 43^a Systema orographico da Asia
- Lição 44^a Volcões, massiços, depressões, steppes, desertos, vertentes e lagoas da Asia
- Lição 45^a Rios da Asia
- Lição 46^a Mares, golfos, estreitos e ilhas da Asia
- Lição 47^a Peninsulas, cabos, systema orographico, volcões e desertos da Africa
- Lição 48^a Lagos, lagunas e rios da Africa
- Lição 49^a Mares, golfos, estreitos, lagos, lagunas e rios da Oceania. Principaes rios do globo
- Lição 50^a Peninsulas, cabos, systema orographico e volcões da Oceania. Mais altos massiços, montanhas e volcões do globo. Idem e Idem do Brazil
- Exercicios chartographicos sobre continentes no principio à vista e depois de cór, procedendo sempre dos traços geraes para os particulares.

Quarto Anno

- Lição 1^a Gepgraphia politica e econômica, superfície, população, divisão e fôrma de governo de um Estado. População geral do Globo
- Lição 2^a As religiões
- Lição 3^a Povos selvagens, bárbaros e civilizados. Raças humanas
- Lição 4^a Brazil: produçções, commercio e indústria, vias de comunicação e telegráficas
- Lição 5^a Brazil: população, organização politica e administrativa, religião, instrucção.
- Lição 6^a Brazil: Estado do Amazonas e Mato Grosso
- Lição 7^a Brazil: Estados de Goyase Pará
- Lição 8^a Brazil: Estado de Minas Geraes
- Lição 9^a Brazil Estado do Maranhão e Piauhy
- Lição 10^a Brazil: Estado do ceará, rio Grande do Norte e Parahyba
- Lição 11^a Brazil: Estado do Pernambuco e Alagôas
- Lição 12^a Brazil: Estado de Sergipe e Bahia
- Lição 13^a Brazil: Estado do Espirito Santo, do Rio de Janeiro e do Distrito federal
- Lição 14^a Brazil: Estado de S. Paulo e Paraná
- Lição 15^a Brazil: Estado de Santa Catharina e Rio Grande do Sul
- Lição 16^a Republicas do Paraguay, Uruguay e Argentina
- Lição 17^a Republicas do Chile, Bolivia e Perú
- Lição 18^a Republicas d Equador, Colombia, Venezuela e Goyanas

- Lição 19^a Antilhas e America Central
- Lição 20^a Mexico e Confederação Canadiana
- Lição 21^a Estados Unidos
- Lição 22^a Inglaterra e possessões
- Lição 23^a Dinamarca e possessões. Suecia e Noruega
- Lição 24^a França e possessões. Principado de Monaco
- Lição 25^a Belgica e Hollanda e possessões
- Lição 26^a Allemanha e possessões
- Lição 27^a Austria-hungria.princioado de Liechtenstein
- Lição 28^a Suissa, Portugal
- Lição 29^a Hespanha, Republica de Andora
- Lição 30^a Italia, republica de S.Marino
- Lição 31^a Russia
- Lição 32^a Romania, Servia, Montenegro e Bulgaria
- Lição 33^a Turquia e Grecia
- Lição 34^a Possessões russas na Asia. Turkestão
- Lição 36^a Arabia,afghanistão e belutchistão
- Lição 37^a Hindostão
- Lição 38^a Indo-China, Japão
- Lição 39^a China
- Lição 40^a Barbaria e Sahara
- Lição 41^a Egypto, Nubia e Abyssinia
- Lição 42^a Africa occidental e Colonia do cabo
- Lição 43^a Africa oriental e central
- Lição 44^a Malasia e Polynesia
- Lição 45 Australia e terras Antarcticas
- Lição 46^a Circulos da esfera celeste
- Lição 47^a Estações
- Lição 48^a Posição da esfera. Dias, sua duração mas diversas latitudes
- Lição 49^a Lua. Suas phases. Revolução Sideral e revolução synodica. Marés
- Lição 50^a Eclipses da lua e do sol. Sua periodicidade.
- Exercicios chartographicos, no principio á vista e depois a cor, sobre os diversos paizes estudandos, especialmente sobre o Brazil, limitando-se porém as traços geraes.

Fonte: Elaborado por Silva (2015), com base nos programas contidos em VECHIA, LORENZ, 1998

Anexo 2

Programa de Ensino para ano de 1895

Primeiro anno

Gegraphia physica. Exercícios de cartografia

Plano da sala de aula

Plano do edifício do estabelecimento e adjacências. Sua orientação pelo nascer do Sol

Orientação pela bussolo. Norte magnético.

Rosa dos ventos. Pontos cardeais e collateraes

Plano da cidade d Rio de Janeiro

Planta da bahia do Rio de janeiro. Ilhas principaes

Planta do Distrito federal. Montanhas princiaes. Lagões

Noção da terra por meio do globo. Hemispherio norte ou boreal, sul ou astral. Polo ártico. Polo antártico

Circulos da esfera. Equador, parallerlos, meridianos, circulo polar arctico, circulo polar antarctico, tropico de Cancer, tropico de Capricornio

Zonas Frigida Arctica, frigida antarctica. Zonas temperadas. Zona tropical

Forma geral e posição relativa dos continentes e dos oceanos

Terminologia geographica. Denominações dadas as diferentes configurações da parte solida e da parte liquida da superfície do globo

Planispherio. As cinco partes do mundo: sua posição, forma e grandeza. Antigo, novo e novissimos continentes

Os cinco oceanos: 1° ártico, 2° antártico, 3° atlântico, 4° pacífico, 5° Indico. Mares

Estudos no planisfério. A America do Sul. B. Brazil, posição que ocupa sobre a terra.

Noções geraes de orographia da America do Sul. orientação geral dos serros da America do Sul.

Orientação geral do serros do Brazil

Noções geraes de potomagraphia

Rios do Brazil

Lagos e Lagoas do Brazil

Costa do Brazil. Portos principaes

Costa do Brazil. Ilhas principaes

Estados do Brazil. Suas capitães

Paizes do America do Sul. Suas Capitaes

Paizes da Europa e capitães

Paizes da Asia e capitães

Principaes regiões da Africa. Seus estados e capitães

Divisão da Oceania. Cidades principaes

Geographia physica geral das 5 partes do mundo, posição, limites, dimensões, aspecto, litoral, mares, golfos, bahias e estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos; systema orographico, pontos culminantes, vulcões, planícies e desertos, vertentes, linha divisória das aguas, bacias fluviais, rios, lagos e lagunas, clima, flora, fauna, etc

Derrotas de viagem ao redor do globo

Noções de cartografias.

Segundo Anno

Geographia em geral: geografia politica e econômica

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 políticas e sociaes.

A propriedade dos paizes, suas causas. O trabalho humano a agricultura, a indústria, o commercio, esboço da historia do commercio. Unidades monetárias dos principaes

estados do globo. Meios de circulação e informação; vias terrestres e marítimas; principais estradas de ferro e linhas de navegação; correios e telégrafos; união postal, cabos submarinos, governo, religião, língua, divisão administrativa, produções, commercio, indústria, vias de comunicação, importância política e econômica, cidades principais dos seguintes países.

Brazil

Republica do Paraguay

Republica do Uruguay

Republica Argentina

Republica do Chile

Republica da Bolivia

Republica do Peru

Republica do Equador

Republica da Colombia

Republica da Venezuela

Guyanas

Antilhas

America Central

Mexico

Estados Unidos da America do Norte

Confederação Canadiana

Inglaterra e Possessões

Dinamarca e Possessões

Suecia e Noruega

França e possessões. Principado de Monaco

Belgica e Hollanda e possessões

Allemanha e possessões

Austria e Hungria

Suissa e Principado de Liechtenstein

Portugal e possessões

Hespanha e Republica da Andorra

Italia, Republica de S. Marino

Russia

Rumania, Servia, Montenegro e Bulgaria

Turquia e grecia

Possessões russas na Asia

Turquia da Asia

Persiae Turkestão

Arabia, Afghanistan e Belutchistão

Indostão

Indo-China

China

Japão

Barbaria e Sahara

Egypto, Nubia e Abyssinia

Africa occidental e Colonia do cabo

Africa Oriental e Central

Malásia, Melanesia e Polynesia

Possessões inglesas na Oceania

Possessões holandesas na Oceania

As grandes vias de comunicação do globo

Os exercícios cartográficos devem acompanhar a descrição de cada um dos países.

Terceiro Anno	
Geographia do Brazil e Cosmographia	
Geographia do Brazil	
Posição astronômica, limites, dimensões do Brazil	
Litoral do Brazil	
Aspecto Physico	
Partes do mar, bahias, portos e estritos	
Partes de terra, e ilhas e cabos	
Systemas orographicos	
Systema hydrographico interior, Potomagraphia	
Climatologia, Salubridade	
Estructura geológica: mineralogia. Flora Fauna	
Agricultura Industria Commercio Navegação	
Viação Telegraphos Correios	
Systema de governo Administração	
População Ethonographia Colonização	
Progresso intelectual, moral e material do Brazil	
Chronographia da capital Federal e dos Estados	
Noções de cosmografia	
Noções sucinta sobre a esfera	
Esphera celeste Astros em geral Movimetno diurno Ascensão recta e declinação	
Estrella e principaes constelações	
Nebulosas Via Lactea	
Fôrma esphericada terra. Coordenadas terrestres. Raio da terra	
O metro	
Movimento da terra	
Sol Elementos e constituição physica do sol	
Movimento aparente do sol sobre a esfera celeste. Ecliptica, Cosntellações zodiacais.	
Precessão dos equinoxios	
Medida do tempo. Dia solar verdadeiro Dia solar médio	
Calendário. Reforma juliana. Reforma gregoriana	
Desigualdade dos dias e das noites	
Estações	
Distribuição do calor na superfície do globo	
Elementos e constituição physica da lua. Revoluções. Phases da lua. Rotação da lua.	
Libração	
Eclipses	
Marés	
Systema solar. Hypothese de Laplace	
Generalidade sobre os planetas. Lei de Bode	
Rotação e revolução dos planetas. Leis de Kepler. Princípios de Newton	
Detalhes particulares a cada planeta	
Cometas, estrelas cadentes. Bolides e aerolithos	
A astronomia nos tepos antigos. Systema de Ptolomeu	
A astronomia nos tempos modernos. Copernico, Galilêo, Tycho-Brahe, Kepler, Newton, Herschel, Leverrier	

Fonte: Elaborado por Silva (2015), com base nos programas contidos em VECHIA, LORENZ, 1998.

Anexo 3

Programa de Ensino para o Ano de 1898

Primeiro Anno

Geographia Physica. Exercícios de Cartographia

Plano da sala de aula

Plano do edifício do estabelecimento e adjacências. Sua orientação pelo nascer do sol

Orientação pela bussola. Norte magnético Norte verdadeiro

Rosa dos ventos Pontos cardeais e collateraes

Planta da bahia do rio de Janeiro. Ilhas Principaes

Planta do Districto Federal Montanhas principaes Lagôas

Noção da Terra por meio do globo. Hemispherio norte ou boreal, sul ou astral. Polo Artico Polo Antartico

Circulos da esfera: equador, paralelos, meridianos, circulo polar ártico, circulo polar antártico, tropico da câncer, tropico de capricórnio

Zonas Frigidaartica, frigida antártica zonas temperadas Zona tropical

Fôrma geral e posição relativa dos continentes e do oceanos

Terminologia geographica Denominações dadas às diferentes configurações da parte solida e da parte liquida da superfície do globo

Planispherio. As cinco partes do mundo: sua posição, fôrma e grandeza Antigo,novo e novíssimo continentes

Os cinco oceanos: 1º Artico, 2º Antartico,3º Atlântico, 4º Pacifico, 5 Indico

Estudos no planisfério

A. America do Sul

B. Brazil, posição que occupa sobre a Terra. Estudo geral da geografia physica do Brasil

Geographia physica geral das cincos partes do mundo. Especialmente da America: posição, limites, dimensões, aspecto, litoral, mares, golfos, bahias e estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos, systema orographico, pontos culminantes, vulcões, planícies e desertos, vertentes, linha divisória das aguas, bacias fluviaais, rios, lagos, flora, fauna,e tc

Derrotas de viagem ao redor do globo

Segundo Anno

Geographia política. Exercicios de cartografia. Situação, limites, superfície, descrição physica, população, governo, religião, língua, divisão, administrativa, produções, commercio, indústria, vias de communicacão e cidades principaes dos seguintes paizes:

Brazil

Republica do Paraguay

Republica do Uruguay

Republica Argentina

Republica do Chile

Republica da Bolivia

Republica do Peru

Republica do Equador

Republica da Colombia

Republica da Venezuela

Guyanas

Antilhas

America Central

Mexico

Estados Unidos da America do Norte

Confederação Canadiana

Inglaterra e Possessões
 Dinamarca e Possessões
 Suecia e Noruega
 França e possessões. Principado de Monaco
 Belgica e Hollanda e possessões
 Allemanha e possessões
 Austria e Hungria
 Suissa
 Portugal e possessões
 Hespanha e Republica da Andorra
 Italia
 Russia
 Rumania, Servia, Montenegro e Bulgaria
 Turquia e grecia
 Possessões russas na Asia
 Turquia da Asia
 Persia e Turkestão
 Arabia, Afghanistão e Belutchistão
 Indostão
 Indo-China
 China
 Japão
 Barbaria e Sahara
 Egypto, Nubia e Abyssinia
 Africa occidental e Colonia do cabo
 Africa Oriental e Central
 Malásia, Melanesia e Polynesia
 Possessões inglezas na Oceania
 Possessões hollandezas na Oceania

Quarto Anno

Noções de cosmografia

Noções sucintas sobre a Esphera
 Esphera celeste Astros em geral Movimentos diurno Ascensão recta e declinação
 Estrella e principaes constelações
 Nebulosas Via Lactea
 Fôrma terra. Coordenadas terrestres. Raio da terra
 O metro
 Movimento da terra
 Movimento aparente do sol sobre a esfera celeste. Ecliptica, Cosntellações zodiacais.
 Medida do tempo. Dia solar verdadeiro Dia solar médio
 Calendário. Reforma juliana. Reforma gregoriana
 Estações
 Elementos e constituição physica da lua. Revoluções. Phases da lua. Rotação da lua.
 Libração
 Eclipses
 Marés
 Systema solar. Hypothese de Laplace
 Rotação e revolução dos planetas. Leis de Bode e Kepler. Princípios de Newton
 Cometas, estrelas cadentes. Bolides e aerolithos

Anexo 4**Programa de Ensino para o ano de 1912****1ª Serie**

Geographia, suas divisões, o globo terrestre, suas dimensões
 Círculos da esfera terrestre, equador, paralelos, meridianos, trópicos e círculos polares
 Escala
 Latitudes e longitudes
 Rosa dos ventos, pontos cardeais e collateraes
 Orientação pelo nascer do sol, bussula, orientação pela bussula
 Partes liquidas e solida da terra, denominações de suas diversas formas
 Oceanos, mares, correntes oceânicas
 Europa, posição astronômica, limites, dimensões, clima e produções
 Paizes da Europa, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos.
 Orographia potamographia da Europa
 America, posição astronômica, limites e dimensões, cima e produções
 Paizes da America, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos
 Orographia e potamographia da America
 Brazil, posição astronômica, limites, dimensões, litoral, clima e produções
 Asia, posição astronômica, limites, dimensões, clima e produções
 Paizes da Asia, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas e isthomos e cabos
 Orographia e potamographia da Asia
 Africa, posição astronômica, limites, dimensões, clima e produções
 Paizes da Africa, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos
 Orographia e potamographia da Africa
 Oceania, posições astronômicas, limites, dimensões, clima e produções
 Terras da Oceania, seus mares, golfos, estreitos, ilhas, penínsulas, isthomos e cabos
 Orographia e potomographia da Oceania

2ª Serie

Geographia politica, formas, sociaes, estados, formas de governo
 Noções de ethonographia, raças humanas, línguas e religiões
 Noções de geografia econômica e de estatística politica e comercial
 Grecia moderna e Turquia
 Roma Antiga, noções históricas e geográficas
 Geographia politica, situação, limites, superfície, população, governo, religião, língua, divisão administrativa, população commercio, indústria, vias de comunicação, cidades importantes da Italia
 Idem da França
 Idem da Hespanha
 Idem de Portugal
 Idem da Suissa e Belgica, e noções da Romania e Montenegro
 Germania antiga, noções históricas e geográficas
 Geographia politica situação, limites, superfície, população, religião, língua, divisão, administrativa, produção, commercio, indústria, vias de comunicação, cidades importantes e noticia histórica da allemanha
 Idem da Inglaterra
 Idem da Austria-Hungria
 Idem da Hollanda
 Idem da Russia, noções da Servia e Bulgaria
 Idem da Suecia e Noruega
 Idem da Dinamarca
 Idem do Brazil

Idem do Argentina

Idem do Paraguay e Uruguay

Idem do Chile

Idem da Bolivia e Perú

Idem do Equador e Colombia

Idem da Venezuela e Goyanas

Idem das Antilhas e da America central

Idem do Mexico

Idem dos Estados Unidos do Norte

Idem do Canadá

Idem da Persia e Indostão

Idem do Imperio das Indias e Indo-China

Idem da China

Idem do Japão

Idem do Egypto e Abyssinia

Idem do Imperio do Marrocos, Republica da Liberia e Congo Livre

Idem da Australia

Descrição de viagem no paiz e no estrangeiro

3ª Serie

Corographia: situação, superfície, limites, aspecto physico, clima, salubridade, orografia, potomographia, noticia histórica e governo dos Estados do Amazonas e Pará

Idem dos Estados do Maranhão e Piauthy

Idem dos Estados do Ceará e Rio Grande do Norte

Idem dos Estados da Parahyba do Norte e de Pernambuco

Idem dos Estados de Alagôas e Sergipe

Idem dos Estados da Bahia e Espirito Santo

Idem do Estado do Rio e do Districto Federal

Idem dos Estados de S. Paulo e Parná

Idem dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul

Idem do Estado de Minas Gerais

Idem dos Estados de Goyas e Matto Grosso

Costa, portos de primeira ordem, cabotagem , commercio com o exterior, importação e exportação do Brazil

Costa, portos de segunda ordem, cabotagem, commercio interestadual

Vertentes, navegação fluvial, commerciointerior, portos fluviaes

Estructura geológica, mineralogia, flora e fauna

Climatologia e salubridade, aclimação nos diversos Estados

Agricultura, indústria e commercio

Viação: companhias de navegação nacionais e estrangeiras

Viação: estradas de ferro, principaes estradas de ferro, principaes estradas de rodagem

Correios e telégrafos

Ethonographia e colonização do Brazil

Estudo comparativo das populações do Brazil com a dos diversos paizes e da população dos Estados entre si

Cosmographia, astros, esfera celeste

Estrellas, constelações

Systemas planetários

Gravitação universal: leis de Kepler e Newton

Terra, forma, posição, dimensões e movimentos

Atmosphera e meteoros

Desigualdade dos dias e noites, Zonas e estações

Lua, movimentos e phases da lua, sua influencia sobre as marés

Eclipses

Estrelas fixas, constelações zodiacais, estrelas cadentes, bólidos e aerolithos, nebulosas

Calendarios**Problemas de cosmografia.**

Fonte: Elaborado por Silva (2015), com base nos programas contidos em VECHIA, LORENZ, 1998.

Anexo 5

Programa de Ensino para o ano de 1915

Parte Physica

Geografia, suas divisões. Globo terrestre, suas dimensões
 Coordenadas geográficas, círculos da esfera terrestre, equador, paralelos, meridiano, trópicos, círculos polares, eixo da terra e pólos
 Rosa dos vento, pontos cardeais e collateraes
 Orientação pelo nascer do sol, bussula, orientação pela bussula
 Latitude e longitudes, situação geographica do Brazil
 Escala, escala de proporção e escala gráfica. Elementos de cartografia: systema de Eratosthenes. Strabão e Ptolomeu demais Systemas
 Partes liquida e solida da terra. Denominação de suas diversas formas
 Oceanos, mares, correntes oceânicas
 Europa, posição geographica, limites, dimensões, clima
 Paizes da Europa, mares, golfos e estreitos desta parte do mundo
 Ilhas, penínsulas isthomos e cabos da Europa
 Montanhas da Europa
 Rios e lagos da Europa
 America, posição geographica, limites, dimensões e climas da Americas
 Paizes das Americas, mares, golfos e estreitos do novo mundo
 Ilhas, penínsulas, isthomos e cabos das américas
 Montanhas das Americas
 Rios e lagos das Americas
 Brasil, posição geographica, limites, dimensões, litoral e climas
 Estados do Brasil, ilhasm pensinsulas, isthomos e cabos deste paiz
 Montanhas do Brasil
 Rios e lagos do Brasil
 Asia, posição geographica, limites, dimensões e clima desta parte do mundo
 Paizes da asia, seus mares, golfos e estreitos
 Ilhas, penínsulas, isthomos e cabos da Asia
 Montanhas da Asia
 Rios e lagos da Asia
 Africa, posição geographica, limites, dimensões e climas deste continente artificial
 Paizes da Africa, mares, golfos e estreitos desta parte do mundo
 Ilhas, penínsulas isthomos e cabos da Africa
 Montanhas da Africa
 Rios e Lagos da Africa
 Oceania, posições geográficas, limites, dimensões, divisões e climas
 Terra da Oceania, possessões
 Oceanos, mares golfos e estreitos do mundo novíssimo
 Ilhas, penínsulas e cabos da Oceania
 Montanhas da Oceania
 Rios e lagos da Oceania

Parte Politica

Producções naturaes da terra, os três reinos, o mineral, o vegetal e o animal
 Noções de ethonographia, raças humanas, classificacção e distribuição da raças pela superfície da terra
 Linguas: classificacção da línguas idiomas e dialectos
 Formações das línguas grega e latina, do grego moderno, das línguas neo-latianas e da neo-germanicas, seus monumentos literários básicos

Religiões, brahmanismo, leis de Manú,(Manava) trindade brahmanica: Savathasiddha, Buda, Budhismo, trindade budhica, polytheismo, devas, mazdeismo, Zoroastro (Zarathustra), dualismo. Zend-Avesta:Polytheismo egypciaco, monotheismo egypciaco e trindades egypciacas

Monotheismo hebraico, Moysés, Velho Testamento, polytheismo grego e romano, Mythologia, Jesus (Jehousuah), Saul de Tarso, (S. Paulo) christianismo, trindade christã, Novo Testamento, Constantino (Imperio Romano), Catholicismo, Mohomet (Mahammed) mahometismo, Alcorão, Lutero, reforma protestantismo, luteranismo, Henrique VIII, puritanismo, anglicanismo, Calvino, calvinismo, Demais seitas

Geographia politica, fôrma sociaes, selvagens, bárbaros e civilizados, civilizações
Instituições sociaes, paiz, povo, estado, fôrmas de governo

Carta geographica da Grecia antiga, noções históricas geográficas, colônias gregas

Geographia politica, situação geographica, limites, superfície, população, governo, religião, língua, instrução publica, divisão administrativa, produção, commercio, indústria, vias de comunicação, capital e cidades importantes da Grecia

Carta geographica do Imperio Romano, noções históricas e geográficas, conquistas romanas

Geographia politica, situação geographica, limites, superfície, população, governo, religião, lingua, intrução publica, divisão administrativa, produções, commercio, indústria, vias de comunicação, capital, cidades importantes e possessões da Italia

Idem, Idem da França (carta geographica da França)

Idem, Idem da Hespanha

Idem Idem de Portugal

Idem Idem da Suissa

Idem Idem da Belgica

Idem Idem da Rumania

Carta geographica da Germania antiga, noções histórica e geográficas, invações germânicas

Geographia politica, situação geographica, limites, superfície, população, governo, religião, língua, instrução, publica, divisão administrativa, produções, commercio, indústria, vias de comunicação, capital, cidades importantes e possessões da Allemanha.

Idem Idem da Inglaterra

Idem Idem da Austria e Hungria

Idem Idem da Hollanda

Idem Idem da Russia, noções sobre Servia, a Bulgaria e Montenegro

Idem Idem da Suecia

Idem Idem da Noruega

Idem Idem da Dinamarca

Idem Idem do Brazil (carta geographica do Brazil)

Idem Idem da Argentina

Idem Idem do Paraguay e Uruguay

Idem Idem do Chile

Idem Idem do Perú e Bolivia

Idem Idem do Equador e Colombia

Idem Idem do Panamá e Venezuela

Idem Idem das Antilhas e da America Central

Idem Idem do Mexico

Idem Idem dos E.U. da America do Norte

Idem Idem da Turquia e Persia

Idem Idem da China

Idem Idem do Japão

Idem Idem do Egypto e Abyssinia

Idem Idem de Marrocos, da Liberia e do Congo Livre

Parte Chorographica

2º Anno

Chorographia, situação geographica, superfície, limites, aspectos physico, clima, salubridade, orografia, noticia histórica, governo, divisão administrativa, instrução publica, capital, cidades importantes, produção, do Estado Amazonas

Idem idem do Pará

Idem idem do Maranhão

Idem Idem do Piauí

Idem Idem do Ceará

Idem Idem do Rio Grande do Norte

Idem Idem da Paraíba do Norte

Idem Idem de Pernambuco

Idem Idem de Alagoas

Idem Idem de Sergipe

Idem Idem da Bahia

Idem Idem do Espírito Santo

Idem Idem do Rio de Janeiro

Idem Idem do Districto Federal

Idem Idem S. Paulo

Idem Idem do Paraná

Idem Idem de Santa Catarina

Idem Idem do Rio Grande do Sul

Idem Idem de Minas Gerais

Idem Idem de Goyas

Idem Idem de Matto Grosso

Idem Idem do Acre

Costas do Brasil, portos de 1ª ordem

Commercio como exterior, exportação e importação do Brasil

Portos de 2ª ordem, exportação e importação

Portos de menor importância, cabotagem, commercio interestadual

Vertentes, navegação fluvial

Portos fluviaes, commercio interior do paiz

Estructura geológica, terrenos laurenciano, huroniano e quaternário

Terrenos devoniano, carbonífero, triasico, cretáceo, terciário e quaternário

Mineralogia, exportação do ouro, da prata, dos diamantes, esmeraldas e rubis

Exploração de ferro – inauguração do Ipanema- tentativa de exploração do carvão de pedra, exploração do manganês, pedras preciosas, turmalinas e aguas-marinhas

Marmores, granitos, argileas, ocreas, areias monazíticas, platina, asbestos, amianto, talco, alumen, calcareos, turfa, salitre, sal comum

Flora, madeiras, suas espécies diversas, madeiras de construção, arvores e arbustos medicinaes

Arvores fructiferas, nativas e aclimadas, palmeiras

Fauna, ordens, diversas, animaes ferozes do paiz, animaes importantados, animaes domésticos

Aves, ordens diversas, aves do paiz

Peixes, peixes de aguadoce, peixes do mar

Reptis, offídios, crustáceos, moluscos e insectos

Climatologia e salubridadem acclimação nos diversos estados

Agricultura, zonas agriculturas, café, canna de assucar, algodão, tabaco, malte e cereais

Industria, industrias extractivas vegetaes, indústria pastoril, costumes, pelles salgados, lactinios e porcinarias

Industria da pesca, sistemas de pescarias na vasta costa brasileira, futuro desta indústria
Comercio, commercio internacional e interestadual

Viação, companhias de navegação nacionais e estrangeiras

Estradas de ferro

Principaes estradas de rodagem

Correios, organização do serviço, postal, directoria geral, administração geral, administrações, classes, subadminstrações, agencias

Correio ambulante, conducção de malas, linhas de correio, serviço fluvial, movimento de correspondências

Vales postaes, nacionais, relações postaes internacionais, serviços internacionais, “colis postaux”

Telegraphos, telegrapho nacional, telegrapho mutuo com estradas de ferro, ligação telegráfica de Belém a Manaus

Telegrapho internacional, sul-americano, serviço exterior transatlântico, telegrapho sem fio, serviço telefônico

Etnographia brasileira, elemento autochtono

Primeiros exploradores, elemento celtibero-romano, elemento africano

Colonização, colonização oficial, colonização privada

Estrangeiros no brasil, movimento imigratório e emigratório

Estudos comparativos da população do Brasil com diversos paizes

Estudos das populações dos estados entre si

Companhias de navegação nacional

Companhias de navegação estrangeira

Elementos de Cosmographia

Noções geométricas, definições, circulo, divisão do circulo em graus, noções de ângulos rectilínios, ângulos formados em torno de um ponto

Espheira, esfera celeste, astros, estrelas

Planetas, systema planetário de Philolaus, dos Egypcios, de Ptolomeu e de Copernico
Sol, movimento aparente do sol, opiniões dos antigos sobre o movimento diurno e sobre o eixo da terra.

Dia sideral

Terra, forma, posição, dimensões comparadas comas demais astros

Planetas, suas formações, suas dimensões, seus satélites, cometas, suas fôrmas, partes componentes dos cometas

Ecliptica, constelações zodiacais

Desigualdades dos dias e noites, inclinação do eixo da terra sobre a eclíptica

Lua, movimentos phases da lua

Influencia da lua sobre os mares, fenômenos das marés

Eclipses, eclipses totaes e parciais

Estrellas, numero, classificação das estrelas, estrelas simples, estrelas múltiplas, declinação das estrelas

Gravitação universal, leis de Kepler e Newton

Estrellas cadentes, bólidos e aerolithos, nebulosas

Utilidades das constelações

Fôrmas das constelações através dos tempos

Calendarios Juliano e Gregoriano

Noções históricas sobre os instrumentos astronômicos, lunetas e telescópios

Problemas de cosmografia

Anexo 6

Plano de Ensino para o ano de 1925

Primeiro Anno

Prolegômenos (10 lições)

A geografia- 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. A bussula

Circulos da esphera terrestre- Coordenadas geográficas: a latitude e a longitude

Obliquidade da eclíptica – Desigualdade dos dias e das noites. As estações

Carta geográficas – Escalas. Unidades de extensão e de superfície

Geographia Physica (6 lições)

Nomenclaturageographica – Denominação das formas da Terra. Elementos solido, liquido e gasoso

Os continentes e os Mares – Typos de relevo, relações entre o relevo e as costas – Hydrographia: elementos de comparação – Classificação dos mares – Os Oceanos – As correntes oceânicas, sua disposição geral – Mar de Sargasso – Estudo summario do Atlântico – O Gulf Stream

A Atmosfera – Noções sobre a temperatura, os ventos, as chuvas, Clima

Os continente comparados entre si – Analogias e contrastes, baseado na geografia physica- Recursos minerais do globo- Flora – Fauna

Geographia Politica das Continentes (18 lições)

Estudo ou Descrição Geral de cada Continente na ordem seguinte: Posição, limites e dimensões – Aspecto geral do relevo e do litoral – Typos de climas- Hydrographia – Vegetação e animaes característicos – Populações – Divisão política – OS recursos econômicos

Geographia Regional (40 lições)

Estudo ou Descrição Geral de cada região, na ordem seguinte: Situação, limites, superfície – Aspecto geral do relevo- Litoral – Clima – Hydrographia – Vegetação – Populações e principaes cidades – Governo – Recursos econômicos.

Regiões Norte-Americanas

America do Norte (Regiões polares, Canadá, Estados Unidos)

Indias Occidentais – (Mexico, America Central, Antilhas)

Regiões Sul-Americanas

Estados Septentrionaes (Colombia, Venezuela, as Guyanas)

Estados do Pacifico (Equador, Perú, Bolivia, Chile)

Estados do Prata (Argentina, Uruguay, Paraguay)

Regiões da Europa

Europa Occidental (Grã Bretanha, França, Belgica, Hollanda)

Europa Meridional (Portugal, Espanha, Italia, os Blakans)

Europa Central (Allemanha, Austria, Suissa, Tchecoslovvaquia, Hungria, Rumenia)

Europa Oriental e Septentrional (Russia, Polonia, Estados Balticos, Finlandia, Suecia, Dinamarca e Islandia)

Regiões da Asia

Asia Oriental (China e Japão)

Asia Meridional (Indo-China, Industão e dependências)

Asia Occidental (Persia, Arabia, Imperio Ottomano, Syria, Palestina, Hedjaz)

Asia Septentrional (Siberia, Turquestão)

Insulindia (Malazia, as Philipinas)

Regiões da Oceania

Australasia (Austrália e Tasmânia, Nova Zelândia)

Terras Oceanicas (Melanésia, Polinésia e Micronésia)

Regiões da África

África do Norte (Egípcio e Súdão, Trípolitânia, Argélia e Tunísia, Marrocos)

África Ocidental e Equatorial (Senegambia, Guiné, Congo, possessões europeias, as ilhas oceânicas, Libéria)

África Oriental (Abissínia, colônias italianas, francesas, britânicas e portuguesas)

África do Sul (Os domínios de Portugal e a União Sul Africana)

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 auxílio de cartas e números, deverão ser os exercícios das mesmas e de esboços cartográficos e de mappa mudo, emprestando assim, ao ensino um cunho pratico

Chorographia do Brasil

Segundo Anno

Parte Geral (40 lições)

Situação geographica – Aspecto geral – Superfície e pontos externos – A posição do Brasil no Continente Sul-Americano, dados comparados

Fronteiras terrestres – Typos de fronteiras, Historico summario de sua formação- Linhas convencionadas, demarcadas e a demarcar- Esboços geográfico: Uruguay, a lagoa Mirim, Argentina, o “ Territorio de Missões”, Paraguay, Bolivia, o Acre, Perú, Colombia, Venezuela, as Guyanas- Os arbitramentos: a obra de Rio Branco

Relevo – Aspecto geológico – Classificação por sistemas orographicos – Massiço Atlântico (Serra do Mar, Serra Geral, Mantiqueira), - Massiço Central (Systema Goyano, Sistema Matto Grossense) – Massiço Nortista – Massiço Guayanense

Estudo especial da Serra do Mar e da Mantiqueira – Formação, orientação, altitudes, gargantas e passos

Planaltos e planícies- Relações geográficas e intercommunicações entre as bacias fluviais

Litoral – Morphologia: aspectos e relações geográficas com o relevo – Typos de costas _ Mangues, recifes, barreiras, lagoas costeiras, dunas – Elevação do litoral, os sambaquis.

O Atlântico do Sul – Relevo – Correntes, marés – Ilhas Oceanicas

Descrição do Litoral: Litoral Septentrional: O archipelago amazônico, Litoral oriental: a Bahia, Litoral meridional: baías de Guanabara, Paranaguá: cabos e ilhas. A costa do Rio-Grande do Sul.

Clima- Posição astronômica do Brasil – Latitude e altitude. Distribuição das temperaturas, dos ventos e das chuvas – Typos de clima: super-humido, semi-arido e semi-humido, de planície e de altitude – Exemplos especiais: Pará, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo

Salubridade e colonização- importância dos serviços meteorológicos para a agricultura

Hydrographia- os grandes centros de dispersão de águas _ vertentes – Rio de planalto e de planícies – Dados comparativos – Os lagos

Bacias Hydraulicas _ O Amazonas, regimen, curso e delta. Rios temporários do Nordeste – Vertente oriental dos planaltos, estudo especial do S. Francisco- O Parahyba do Sul, o Ribeira e o Itajahy – O Paraná e seus afluentes – Rios meridionais

Recursos naturais – Mineração, ouro, ferro, manganês, carvão, pedras preciosas.

Vegetação – Zonas principais – Mattas e campos, caatingas, pantanas.

Produção do reino animal

População – Esboço Ethnographico – Grupos indígenas e actuaes – Linguas e religiões – O elemento europeu na população – Recenseamentos no Brasil- Os grandes centros urbanos

Os estados: Limites, área, população e cidades principaes

Divisão administrativa da Republica – O Governo – Instrucção publica – O Distrito Federal

Economia Nacional- Condições geraes – As terras e a prosperidade – Agricultura, productos tropicaes, café, cacao, algodão, assucar – os cereais, milho, trigo, arroz – Zonas de produção – Criação de gado, frigoríficos – Industrias extractiva: mineração, borracha, madeira, mattem carnaúba – Industria manufactureira - Fabricas do Brasil – Exposições

Apparelhamento econômico – Viação, navegação e portos – Telegrapho – Finanças

Comemrcio exterior – Seu desenvolvimento – Artigos de exportação

Parte regional (40 lições)

As regiões naturaes do Brasil – Divisão regional do paiz – Bases geográficas racionaes desta divisão. Distribuição dos Estados

I – Brasil Septentrional ou Amazonico

Estados do Pará e Amazonas, território do Acre

Descrição geral: Posição, extensão, aspecto physico, clima e hydrographia, vegetação e recursos naturaes – Cidades principaes.

Descrição especial: O rio Amazonas como rede de viação e caminho de penetração – A pesca fluvial e recursos economicos da Amazonia- A questão da borracha – Os campos de criação – Os portos de Manáos e Belem

II – Brasil Norte-Oriental

Estados do Maranhão, Piauhy, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco e Alagoas

Descrição geral: Posição, extensão, aspecto physico, litoral, A zona semi-arida, recursos naturaes – Cidades

Descrição especial: O Nordeste, primeira colonização, domínios estrangeiros, formação das unidades politicas – Zona de criação e zonas agrícolas – A luta contra as secas, grandes açudes. O Maranhão, como região de transição entre a Amazonia e o Nordeste- A emigração cerarense – As salinas do Rio Grande – O porto de Recife

III – Brasil Oriental

Estados de Sergipe, Bahia, Minas, Espirito Santo e Rio de Janeiro, o Districto Federal

Descrição geral: Posição, extensão, sub-regiões natureaes, litoral, serra e planalto – Climas – Rios – Os recursos economicos –Cidades

Descrição especial: Bahia, a antiga metrópole e os bandeirantes bahianos – O caminho das minas – Historia do Rio de Janeiro- Minas Geraes, província e Estado – Os períodos economicos: período da mineração, período cafeeiro, a evolução actual para a polycultura _ Os climas: typos de climas de montanha, cidades de verão e cidades d'água – A Bahia: café, cacao, couros, fumos, borracha – Minas: reservas de ferro, manganês e pedras, o gado – Porto do Rio de Janeiro – A capital da Republica, centro econômico, social, politico e intelectual

IV – Brasil Meridional

Estados de S. Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio-Grande d Sul

Descipção Geral: Posição, extensão, sub-regiões naturaes, litoral, serra, planalto e planície rio-grandense, Climas, Rios, Recuros Naturaes. Populações. Cidades

Descrição Especial: S. Paulo, centro histórico da colonização do sul – Historia do Rio Grande do Sul – terra roxa e o café, colonização e os Estados do Sul e a evolução para polycultura – A criação do gado e os frigoríficos – Industria manufactureira em S. Paulo – As mattas na Paraná – O matte e os mercados sul-americanos – Rio Grande: a região serrana, colonial e agrícola: a Camapanha Nacional e criadora – Rêdes ferro-viarias do

Sul e portos – Santos, empório mundial do café - Os mercados estrangeiros, a importação americana – A barra do Rio Grande

V – Brasil central

Estados de Matto Grosso e Goyas

Descrição geral e Especial: O Relevo, a Hydrographia- A penetração do interior: fundação de Goyas – O excesso de Matto Grosso por via fluvial e por via-ferrea: A “Noroeste” – Principaes centros e recursos economicos – Cidades

Durante o anno, o professor fará innumerous exercícius de esboços cartográficos e de mappa mudo.

A “descripção especial” consta de themas que servirão de assumpto ás prelecções do professor: procurando apontar os aspectos interessantes e peculiares mais importantes de cada região do Brasil.

Cosmographia

5º Anno

O céo. Os astros. Sua classificação summaria. Objectos da Astronomia e da Cosmographia

A Terra, sua forma e posição no espaço. Pontos, linhas e círculos do Globo. Orientação. Dimensões da Terra.

Coordenadas geográficas

Movimentos principaes da Terra

Principaes fenômenos devidos ao movimento da Terra. O dia e a noite, as estações, o movimento do sol e da Esphera Celeste

Medida de tempo, calendários

Globos terrestres e cartas geográficas, globos e cartas celestes.

Pontos, linhas e círculos da esphera celeste. Posição de um ponto na Esphera Celeste. Distancia angular, diamentro aparente

Coordenadas esféricas

Problemas fundamentaes de astronomia prática: determinação da latitude, da hora, da longitude, da posição de um astro

Correcção das observações: refração atmosférica, paraliaxe

Principaes instrumentos de observação astronômica Observatorios

Elementos e constituição do Sol

A Lua, sua forma, seus movimentos. Elementos e constituição da Lua. O computo ecclesiastico. Influencia da Lua sobre a Terra

Eclipses e Occultações

Os Planetas, sua forma e seus movimentos. Systema Solar. Antigos Systemas do mundo. Lei de Kepler, Leis de Bode

Estudo descriptivo summario de Mercúrio, Venus, Marte, Jupiter, pequenos planetas, Saturno, Urano, Neptuno

Cometas

Meteoros Cosmicos

Estudo summario das Estrellas e Constellações

Gravitação universal. Principios de Newton, Marés

Hypotheses cosmogônicas

Geographia e Cosmographia

Pontos para a prova pratica do exame

Demonstração elementar do movimento dos astros e dos fenômenos das estações e dos eclipses

Processo para indicar a posição dos pontos na Terra. Eixo, vertical, pontos cardeais. Determinação da posição de um ponto numa superfície plana. Grãos

Meridianos e longitude. Exercicios

Parallelos e latitude. Exercicios

Movimento de rotação da Terra. Apparencia. Dias e noites. Sucessão das horas. Exercícios

Movimento de translação da Terra. Orbita terrestre. Obliquidade do eixo da Terra. Solstícios, equinoxios. Estações. Desigualdade dos dias e das noites. Zonas terrestres. Exercícios

Do Globo Terrestre. Traçar meridianos, paralelos, trópicos. Zonas

Traçar os contornos dos continentes, oceanos e demais acidentes geográficos. Estudo comparativo dos oceanos e áreas continentais. Estudo comparativo do hemisfério boreal e austral, no que concerne á distribuição dos oceanos e áreas terrestres

Da planta. Construção de um planta. Escala. Uso de escala. Orientação da planta

Do relevo. Representação da altura. Curvas de nível. Construção de um relevo. Perfil. Relevo do Brasil

Das cartas

Geográficas. Das projecções usuas. Redução de uma carta. Exercícios

Representação do relevo do solo. Signaes convencionaes. Diversas espécies de cartas

Reprodução de uma carta geographica. Desenho das cartas. Rapidos esboços. Rêdes. Exercícios convenientes

Traçado dos contornos dos paizes da Europa, dos Estados Unidos e das Republicas sul-americanas, ressaltando apenas os grandes acidentes geográficos

Traçado dos contornos dos Estados do Brasil, ressaltando os vários acidentes geográficos

Exercícios elementares de modelagem geographica. Modelagem e representação objectiva dos acidentes geográficos das terras brasileiras

Demonstração elementar das leis de Kepler e do Princípio de Newton.

Exercícios elementares sobre calendários

Exercícios elementares sobre a desigualdade dos dias e das noites e sobre a hora

Manejo dos instrumentos mais usuas de geografia physica e cosmografia elementar.

Fonte: Elaborado por Silva (2015), com base nos programas contidos em VECHIA, LORENZ, 1998.

ANEXO 7**Livros analisados – Discriminação dos capítulos e páginas**

Livro	Autor	Ano	Capítulo	Páginas
Compêndio de Geographia Elementar	M. Said Ali	1905	A Geographia e sua divisão	1
			As Condições de Vida	21
			Raças Humanas, Religiões, Formas de Governo	21
			O Brasil	131
Geographia do Brasil	C.M. Delgado de Carvalho	1913	Recursos Naturaes	98
			População	113
			Economia Nacional	245
Geografia Elementar	C. M. Delgado de Carvalho	1913 (?)	Geografia (Definição)	7
			Noção de raça	50-59
			Formas Sociais – Civilização	59-63
			Actividade Econômica	67-72
			A agricultura	67
			As Principais culturas	68
			A indústria	69
			O commercio	70
			A navegação	70
			A viação férrea	72
			Condições Econômicas (Brasil)	272-284
Descrição politica	285-293			

Noções de Antropogeografia**106-116**

Curso de Geografia Geral Mario da Veiga Cabral 1933

Produções (América)	143
Instrução (América)	147
Governos (América)	147
Agricultura(América)	148
Industria (América)	148
Commercio (América)	148
Portos comerciais (América)	148
Produções (Europa)	377
Instrução (Europa)	383
Governos (Europa)	384
Agricultura(Europa)	384
Industria (Europa)	384
Commercio (Europa)	384
Portos comerciais (Europa)	384
Produções (Ásia)	581
Instrução (Ásia)	585
Governos (Ásia)	585
Agricultura(Ásia)	585
Industria (Ásia)	585
Commercio (Ásia)	585
Portos comerciais (Ásia)	586
Produções (África)	676
Instrução (África)	682
Governos (África)	682
Agricultura(África)	682
Industria (África)	682
Commercio (África)	682
Portos comerciais (África)	682
Produções (Oceania)	724
Instrução (Oceania)	726
Governos (Oceania)	726
Agricultura(Oceania)	726
Industria (Oceania)	726
Commercio (Oceania)	726
Portos comerciais (Oceania)	726
Governos (Oceania)	726
Agricultura(Oceania)	726

			Industria (Oceania)	726
			Commercio (Oceania)	726
			Portos comerciais (Oceania)	726
Curso de Geografia 1ª Série	Raja Gabaglia	1937	Raças e povos da Terra	134
			Populações da Terra	140
			O Homem e a natureza	142
			A civilização. O Estado	144
			A caça	146
			A Pesca	148
			A criação	150
			A Agricultura	152
			A indústria	154
			O comércio	156
Curso de Geografia 2ª Série	Fernando Antônio Raja Gabaglia e João Capistrano Raja Gabaglia	1937	América do Sul: Vida Humana	166
			América do Sul: Vida Econômica	170
Geografia para a quinta série secundaria	Aroldo de Azevedo	1937	Influência do meio (O Homem e a natureza)	433
			Os climas e sua influência sobre o homem (O Homem e a natureza)	433
			Outras influências do meio físico (O Homem e a natureza)	435
			A vida humana nos diferentes meios geográficos (O Homem e a natureza)	436
			A vida nas tundras (O Homem e a natureza)	437
			A vida nas florestas da zona temperada (O Homem e a natureza)	438
			A vida nos campos e nas estepes (O Homem e a natureza)	439
			A vida nos desertos quentes (O Homem e a natureza)	441
			A vida nas florestas equatoriais (O Homem e a natureza)	443
			A vida nas montanhas (O Homem e a natureza)	445

			Leitura: O Homem também sabe reagir vitoriosamente contra as influências do meio	446
Geografia para a quinta série secundária	Aroldo de Azevedo	1937	Riquezas naturais (Geografia comparada das Américas)	455
			Distribuição da População (Geografia comparada das Américas)	459
			Leitura: A América apresenta não só uma unidade geográfica continental, como também uma unidade moral	460
Geografia para a Primeira Série Secundária	Aroldo de Azevedo	1939	Quantos Somos?	265
			Os Movimentos da população	266
			Raças e povos	266
			Graus de civilização	269
			Formas de governo	272
			O meio e suas influências	275
			Reação do homem	275
			Gêneros de vida	277
			As habitações	277
			As Cidades	279
			As formas da atividade econômica	281
			Apropriação direta	281
			O Pastoreio	281
			Agricultura	283
			Industria	283
Geografia para a quarta série secundária	Aroldo de Azevedo	1941	Grã-Bretanha e Irlanda do Norte	30/34
			Irlanda ou Eire	39/40
			Canadá	43/47
			União Sul-Africana	50/53
			Austrália	55/57
			Nova Zelândia	59/60
			Império da Índia	64/68
			Alemanha	83/87
			O desenvolvimento econômico da Alemanha é recente, rápido, científico e completo	94
			Polônia	95/97
			Países Danubianos	99/101
			França	117/120
			O ferro e o carvão constituem duas grandes preocupações para a economia francesa	123

Itália	147/151
A planície do Pó é celeiro da Itália setentrional	159
A emigração italiana é uma das mais fortes que se conhecem	159
Península Ibérica	167/169/170
A Espanha possui abundantes riquezas minerais que vêm sendo extraídas e exploradas, mas que ainda pouco transformadas	173
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	179/184
O Petróleo é a grande riqueza da Caucásia	188
Império Japonês	197/199
República Chinesa	211/213
Estados Unidos da América do Norte	224/234
O problema negro, nos Estados Unidos, torna-se dia a dia mais sério	242
Graças a uma série de fatores conjugados, o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos tem-se feito de modo prodigioso	243
Virão ser os Estados Unidos os líderes da raça Branca?	244
República Argentina	252/254
Há a distinguir, no gaúcho argentino, dois tipos característicos o “rastreador” e o “vaqueano”	256
A Patagônia, longe de ser região estéril, possui ricas jazidas de petróleo.	257
Amazonas	266
Pará	269
Território do Acre	271
Geografia Econômica (Brasil Setentrional)	271/274
Maranhão	283
Piauí	284
Ceará	286
Rio Grande do Norte	288
Paraíba	289
Pernambuco	291
Alagoas	293
Geografia Econômica (Brasil Norte Oriental)	293/296
A seca constitui o grande flagelo da larga zona Brasil Norte Oriental	298
O Sertanejo nordestino traz em si um grande contraste, pois a sua aparência não demonstra o quanto vale realmente	299
Sergipe	308
Baía	310
Minas Gerais	313

			Espirito Santo	315
			Rio de Janeiro	317
			Distrito Federal	323
			Geografia Econômica (Brasil Oriental)	324/327
			A mina de Morro Velho é a mais profunda do globo	330
			A fazenda de cacau não pode ser um centro de povoamento como a fazenda de café e o engenho de açúcar	331
			São Paulo	341
			Paraná	345
			Santa Catarina	348
			Rio Grande do Sul	351
			Geografia Econômica (Brasil Meridional)	351/357/361
			Aos paulistas deve-se a conquista do sul do Brasil	362
			O mecanismo da venda do café não é tão simples quanto possa parecer	363
			Goiaz	369
			Mato Grosso	371
			Geografia Econômica (Brasil Central)	371
			O rio Araguaia constitui uma das grandes artérias do Brasil Central que ainda permanecem inaproveitadas	374
			A E.F. Noroeste do Brasil tem uma importância capital para o desenvolvimento de Mato Grosso	374
Geografia secundária	Mario da Veiga Cabral	1945	Populações e Raças (A América)	99
			Recursos Econômicos (A América)	120
			Populações e Raças (A Europa)	186
			Recursos Econômicos (A Europa)	207
			Populações e Raças (A África)	253
			Recursos Econômicos (A África)	274
			Populações e Raças (A Ásia e a Australasia)	313
			Recursos Econômicos (A Ásia e a Australasia)	345
			A Australasia- Populações e Raças	359
			A Australasia- Recursos econômicos	361
			Populações e Raças (A Oceania)	389
			Recursos Econômicos (A Oceania)	404
Geografia Geral Tômoo Segundo	Aroldo de Azevedo	1945	América do Norte: Vida Humana	40/50/51
			O negro, nos Estados Unidos, constitui um sério problema	53
			Leitura: Graças a uma série de fatores conjugados, o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos tem-se feito de maneira prodigiosa	54

Canadá	61/63
Leitura: Não é possível descrever a história do Canadá sem mencionar o papel da Real Polícia Montada	66
Estados Unidos	81/83
México e América Central	93/95/97
América do Sul: Vida Humana	118/119/126/128
Os Países Andinos	136/137
Os Países Platinos	144/146
Europa: Vida Humana	177/178/182/189/192 /196
Leitura: No ponto de vista econômico, a Europa rural opõe-se à Europa industrial	200
Os Países Escandinavos e Bálticos	204/206
As Ilhas Britânicas	217/219/221/222/223
O Ocidente Europeu e a França	230/233/241/242/244
A Alemanha e a Europa Central	255/257/263/264
Os países do Danúbio	267/270/273
Os Países do Mediterrâneo	280/282/289/291/296 /297
A união Soviética: Parte europeia	304/307
Ásia: Vida Humana	332/333/345/346
A Ásia Soviética e o Oriente-Próximo	354/357/361/364
A Ásia das Monções	371/374
Extremo-Oriente	382/384/387/389/392
África: Vida Humana	418/420/423/429
A África Branca	438/439
A África Negra	446/449
Oceânia	458/459/462/464/468

