

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MÁRCIO WILLYANS RIBEIRO

**HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA EM CURITIBA DE 1964
A 1985: PERCURSOS, DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

CURITIBA-PR

2014

MÁRCIO WILLYANS RIBEIRO

HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA EM CURITIBA DE 1964
A 1985: PERCURSOS, DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

CURITIBA-PR

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R484h
2014

Ribeiro, Márcio Willyans
História da disciplina escolar de geografia em Curitiba de 1964 a 1985 :
percursos, desafios e representações de professores / Márcio Willyans
Ribeiro ; orientadora, Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2014.
301 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2014
Bibliografia: f. 284-293

1. Educação - Curitiba (PR). 2. Brasil - História - 1964-1985. 3. Professores
de geografia. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 036
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Márcio Willyans Ribeiro

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof.^a Dr.^a Ariclê Vechia, Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Marchiorato Carneiro, Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto e Prof.^a Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando, para examinar a Tese do candidato Márcio Willyans Ribeiro, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "PERCURSOS, DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM CURITIBA: 1964-1985", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 19:20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: O trabalho atende às exigências acadêmicas para uma tese de Doutorado. A banca ressalta que foram atendidas as recomendações apontadas pela mesma.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ariclê Vechia [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Marchiorato Carneiro [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Migúel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho a aqueles que tanto amo.
Pela alegria de viver e pelas oportunidades que virão.
À minha esposa Alexandra Morastoni Copruchinski Ribeiro
E meus filhos Lucca Copruchinski Ribeiro e Cauê Copruchinski Ribeiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maristela Pescador, pelo exemplo de perseverança e obstinação com que vive cada dia, mas, principalmente, por ter me conduzido, apesar das dificuldades, pelo caminho da “verdade e da justiça”.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, pela confiança, solicitude, competência e paciência com que me orientou. Suas contribuições foram “inestimáveis” para a realização deste trabalho.

Às Profas. Dra. Neuza Bertoni Pinto, Dra. Sônia Marchiorato Carneiro, Dra. Ariclê Vechia e Dra. Evelyn A. Orlando, pelas contribuições que permitiram o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores de geografia que compuseram as fontes orais viabilizadoras da presente investigação. Ele (professor Lineu Bley) e elas (professoras Eny de Camargo Maranhão, Marli Kuchenny e Masako Osaki) compartilharam, enquanto faziam seus relatos, uma síntese de seus percursos profissionais marcados por convívios e resistências características daqueles que protagonizaram suas vidas e enfrentaram os desafios cotidianos dentro e fora de sala de aula, ligados ou não à Ditadura Civil-Militar brasileira. Suas representações foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Às minhas irmãs, Rosângela Cristina Ribeiro e Rosielly Cristina Pescador pela companhia nas inúmeras “batalhas” da vida. Entre vitórias e derrotas, seguimos sempre em frente.

A todos os demais familiares e amigos pelo apoio e compreensão demonstrados durante todo o percurso.

Aos meus colegas e amigos de trabalho da Editora Positivo – Sistemas de Ensino, que sempre estiveram ao meu lado, demonstrando companheirismo e compreensão nos momentos de estudo.

Por fim, agradeço a Deus, pelos ensinamentos e pela fé que me move todos os dias.

RESUMO

Embasado na História Cultural (Chartier, 1990, 2002, 2010; Le Goff, 1994; Certeau, 1995 e 2008; Julia, 2001, 2002) e apoiando-se na História Oral (Bosi, 1994; Lozano, 2006) como proposta metodológica, o estudo trata da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Choppin, 1999, 2004; Corrêa, 2000, 2005, 2008, 2013; Bittencourt, 2008; Munakata, 2007), mais precisamente da disciplina de geografia (Capel, 1989; Rocha, 1996; Gomes, 1996; Pereira, 1999; Claval, 2006; Lacoste, 2010) e de suas características ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira – 1964-1985 (Codato e Oliveira, 2004; Carvalho, 2006; Gonçalves e Ranzi, 2012). A tese defendida é a de que a geografia como toda a disciplina escolar é marcadamente referenciada por seus saberes que acompanham o momento histórico que os engendram e, de igual modo, neste caso, por professores que lhe atribuíram significado e sentido particulares ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira, em Curitiba. Por meio de depoimentos orais e da cultura material da época, composta por livros didáticos, atlas geográficos, fotografias, entre outros, a investigação demonstrou que a geografia sofreu forte impacto em sua representatividade curricular, pois com as reformas educacionais implementadas pelos governos militares, que pretendiam uma educação mais tecnicista, não se viu grande relevância em manter uma disciplina com pequena aplicação prática nas atividades profissionais que viriam a ser exercidas pelos estudantes do Ginásial/Primeiro Grau e do Colegial/Segundo Grau. Apesar disso, os depoimentos dos professores de demonstraram por meio de seus percursos, desafios e representações os impactos presentes no cotidiano escolar, para que a disciplina retomasse a sua independência e identidade no Primeiro Grau e seu prestígio no Segundo Grau, após a ratificação da Lei 5.692/71. Algo que ocorreu paulatinamente, ainda durante o período militar, nos últimos anos da década de 1970. Por outro lado, os desafios enfrentados pelos docentes, não ficaram restritos à influência dos governos militares, foram de várias ordens, desde a conquista de sua vaga como professor com formação específica em geografia, substituindo profissionais de outras áreas, até a necessidade de incrementar suas aulas com estratégias julgadas mais dinâmicas e eficazes. Assim, a partir das categorias: percursos, desafios e representações, que embasaram a pesquisa, foi possível angariar e organizar tanto a documentação material quanto os depoimentos orais que permitiram contemplar os objetivos estabelecidos bem como confirmar a tese proposta inicialmente.

Palavras-chave: Professores de Geografia. Ditadura Civil-Militar brasileira. Disciplina Escolar de Geografia. História Cultural. História Oral.

ABSTRACT

Founded in Cultural History (Chartier, 1990, 2002, 2010; Le Goff, 1994; Certeau, 1995 and 2008, Julia, 2001, 2002) and relying on Oral History (Bosi, 1994; Lozano, 2006) as a methodological proposal, this study discusses the history of school subjects (Chervel, 1990; Choppin, 1999, 2004; Corrêa, 2000, 2005, 2008, 2013; Bittencourt, 2008; Munakata, 2007), more specifically Geography (Capel, 1989; Rocha, 1996; Gomes, 1996; Pereira, 1999; Claval, 2006; Lacoste, 2010) and its features along Brazilian Civil-Military Dictatorship – 1964-1985 (Codato and Oliveira, 2004; Carvalho, 2006; Gonçalves and Ranzi, 2012). My thesis is that Geography, as all school subject, is evidently referenced by its knowledge which follows the historic moment that engender it and, as well, in this case, by teachers who attributed particular significance and meaning to it, along Brazilian Civil-Military Dictatorship in Curitiba. By oral testimonies and culture material of that moment, consisting of textbooks, geographical atlases and photographs, among others, this research has shown that Geography has experienced major impact on its program representation. Due to the educational reforms implemented by the military government, which wanted a more technical education, improvers did not see great importance in maintaining a subject with little practical application in professional activities that would be performed by the students of Middle School/Secondary education and High School/Secondary education. Nevertheless, the testimony of the teachers demonstrated through their journeys, challenges and representations, impacts in everyday school life, for that subject recommenced its independence and identity in Middle and High School, and its prestige after the ratification of the Law 5.692/71. That happened gradually, even during the military period, the last years of the 1970s. On the other hand, the challenges faced by teachers were not restricted to the influence of the military government: they were from several order, since the conquest of their job as a teacher with specific training in Geography, passing by substitutions of educators of other fields, to the need to increase their lessons with strategies deemed most dynamic and effective. Therefore, from the categories courses, challenges and representations that supported this research, it was possible to collect and organize both material documentation and oral testimony that made possible to cover the goals and the thesis originally proposed.

Key-words: Geography teachers. Brazilian Civil-Military Dictatorship. School subject of Geography. Cultural History. Oral History.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista dos livros didáticos selecionados	52
Quadro 2 – Lista dos atlas geográficos selecionados	53
Quadro 3 – Grade Curricular 1 – Curso Colegial	87
Quadro 4 – Grade Curricular 2 – Curso Normal	87
Quadro 5 – Grade Curricular 3 – Ensino Técnico-Comercial	88
Quadro 6 – Grade Curricular 4 – Curso Ginásial	89
Quadro 7 – Grade Curricular 5 – Ensino Técnico-Comercial	89
Quadro 8 – Geografia Regional – Aroldo de Azevedo	187
Quadro 9 – Geografia Física – Aroldo de Azevedo	197
Quadro 10 – Geografia Humana do Brasil – Haddock Lobo	207
Quadro 11 – Atlas Geográfico Escolar – Conselho Nacional de Geografia	217
Quadro 12 – Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro – CNG	220
Quadro 13 – As Regiões Brasileiras – Aroldo de Azevedo	226
Quadro 14 – Terra Brasileira – Aroldo de Azevedo	234
Quadro 15 – Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil – Igor Moreira	241
Quadro 16 – Geografia Geral – Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho	253
Quadro 17 – Geografia do Paraná – Iaroslav Wons	260
Quadro 18 – Atlas Geográfico Escolar – Maria Elena Simielli e Mário de Biasi	268

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Campo Histórico	29
Figura 2 – Professor Lineu Bley	61
Figura 3 – Professora Eny de Camargo Maranhão	62
Figura 4 – Professora Marli Kuchenny	63
Figura 5 – Professora Masako Osaki	64
Figura 6 – Curitiba (1958)	72
Figura 7 – Praça Ruy Barbosa – Curitiba (1960)	73
Figura 8 – Praça Tiradentes – Curitiba (1960)	73
Figura 9 – Rua XV de Novembro – Curitiba (1970)	93
Figura 10 – Centro – Curitiba (1970)	94
Figura 11 – Áreas de Estudo – Parecer nº. 853	101
Figura 12 – Centro – Curitiba (1980)	111
Figura 13 – Rua XV de Novembro – Curitiba (1980)	112
Figura 14 – Estudo de campo em Rio Branco do Sul-PR (1961)	161
Figura 15 – Estudo de campo em Ponta Grossa-PR (1961)	161
Figura 16 – Estudo de campo no litoral paranaense (1962)	162
Figura 17 – Estudo de campo em Rio Branco do Sul-PR (1962)	162
Figura 18 – Estudo de campo em Ponta Grossa-PR (1962)	163
Figura 19 – Alunos do CEP – Telêmaco Borba-PR (1974)	166
Figura 20 – Alunos do CEP – Telêmaco Borba-PR (1974)	166
Figura 21 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR (1980)	167
Figura 22 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR (1980)	167
Figura 23 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR (1980)	168
Figura 24 – Capa de livro didático – Aroldo de Azevedo	172
Figura 25 – Capa do Atlas Melhoramentos	173
Figura 26 – Mapa de Parede – Brazil Político – 1922	174
Figura 27 – Globo Terrestre (1960)	175
Figura 28 – Livro didático 1 – Aroldo de Azevedo 1	187
Figura 29 – Livro didático 1 – página 185	188
Figura 30 – Livro didático 1 – página 52	190
Figura 31 – Livro didático 1 – página 72	191
Figura 32 – Livro didático 1 – páginas 74 e 75	192

Figura 33 – Livro didático 1 – página 142	193
Figura 34 – Livro didático 1 – página 266	194
Figura 35 – Livro didático 1 – página 216	195
Figura 36 – Livro didático 1 – página 293	196
Figura 37 – Livro didático 2 – Aroldo de Azevedo 2	197
Figura 38 – Livro didático 2 – página 59	198
Figura 39 – Livro didático 2 – página 369	199
Figura 40 – Livro didático 2 – página 146	200
Figura 41 – Livro didático 2 – páginas 136 e 137	201
Figura 42 – Livro didático 2 – página 310	202
Figura 43 – Livro didático 2 – página 300	203
Figura 44 – Livro didático 2 – página 32	204
Figura 45 – Livro didático 2 – páginas 92 e 93	205
Figura 46 – Livro didático 2 – página 170	206
Figura 47 – Livro didático 3 – Haddock Lobo	207
Figura 48 – Livro didático 3 – página 16	208
Figura 49 – Livro didático 3 – página 48	209
Figura 50 – Livro didático 3 – páginas 34 e 35	210
Figura 51 – Livro didático 3 – página 124	211
Figura 52 – Livro didático 3 – página 104	212
Figura 53 – Livro didático 3 – página 191	213
Figura 54 – Livro didático 3 – páginas 182 e 183	214
Figura 55 – Atlas 1 – Atlas Geográfico Escolar	216
Figura 56 – Atlas 1 – página 33	217
Figura 57 – Atlas 1 – página 42	219
Figura 58 – Atlas 2 – Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro	220
Figura 59 – Atlas 2 – página 43	221
Figura 60 – Atlas 2 – página 1	222
Figura 61 – Atlas 2 – página 61	223
Figura 62 – Livro didático 4 – Aroldo de Azevedo 3	225
Figura 63 – Livro didático 4 – página 269	226
Figura 64 – Livro didático 4 – página 32	228
Figura 65 – Livro didático 4 – página 234	229
Figura 66 – Livro didático 4 – página 50	230

Figura 67 – Livro didático 4 – página 246	231
Figura 68 – Livro didático 4 – página 38	232
Figura 69 – Livro didático 4 – página 114	233
Figura 70 – Livro didático 5 – Aroldo de Azevedo 4	234
Figura 71 – Livro didático 5 – página 133	235
Figura 72 – Livro didático 5 – página 43	236
Figura 73 – Livro didático 5 – página 120	237
Figura 74 – Livro didático 5 – páginas 92 e 93	238
Figura 75 – Livro didático 5 – páginas 28 e 29	238
Figura 76 – Livro didático 5 – página 116	239
Figura 77 – Livro didático 5 – página 128	240
Figura 78 – Livro didático 6 – Igor Moreira	241
Figura 79 – Livro didático 6 – página 53	242
Figura 80 – Livro didático 6 – páginas 152 e 153	243
Figura 81 – Livro didático 6 – página 246	244
Figura 82 – Livro didático 6 – página 170	245
Figura 83 – Livro didático 6 – páginas 230 e 231	246
Figura 84 – Livro didático 6 – página 164	247
Figura 85 – Livro didático 6 – página 169	248
Figura 86 – Livro didático 6 – página 79	249
Figura 87 – Livro didático 6 – página 51	250
Figura 88 – Livro didático 7 – Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho	252
Figura 89 – Livro didático 7 – página 58	253
Figura 90 – Livro didático 7 – páginas 190 e 191	255
Figura 91 – Livro didático 7 – página 140	255
Figura 92 – Livro didático 7 – página 127	256
Figura 93 – Livro didático 7 – página 89	257
Figura 94 – Livro didático 7 – página 161	258
Figura 95 – Livro didático 7 – páginas 148 e 149	259
Figura 96 – Livro didático 7 – páginas 236 e 237	259
Figura 97 – Livro didático 8 – Iaroslav Wons	260
Figura 98 – Livro didático 8 – página 18	261
Figura 99 – Livro didático 8 – página 71	262
Figura 100 – Livro didático 8 – página 125	263

Figura 101 – Livro didático 8 – páginas 132 e 133	264
Figura 102 – Livro didático 8 – página 111	265
Figura 103 – Livro didático 8 – página 50	266
Figura 104 – Atlas 3 – Atlas Geográfico Escolar – Simielli e Biasi	268
Figura 105 – Atlas 3 – contracapa	269
Figura 106 – Atlas 3 – página 1	270
Figura 107 – Atlas 3 – página 27	271

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACOPA – Associação Comercial do Paraná.
- ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra.
- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- AI – Ato Institucional.
- ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional.
- CAMDE – Campanha da Mulher pela Democracia.
- CEE – Conselho Estadual de Educação.
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
- CEP – Colégio Estadual do Paraná.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CGT – Comando Geral dos Trabalhadores.
- CNG – Conselho Nacional de Geografia.
- CNLD – Conselho Nacional do Livro Didático.
- CNRH – Centro Nacional de Recursos Humanos.
- EMC – Educação Moral e Cívica.
- EPB – Estudos de Problemas Brasileiros.
- ESG – Escola Superior de Guerra.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná.
- GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- LIMDE – Liga da Mulher pela Democracia.
- LIVRES – Biblioteca do Livro Didático.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- OSPB – Organização Social e Política do Brasil.
- PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar.
- PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

PUA – Pacto de Unidade e Ação.

SEED-PR – Secretaria do Estado da Educação do Paraná.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

UCF – União Cívica Feminina.

UDF – Universidade do Distrito Federal.

UDN – União Democrática Nacional.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

USAID – *United States Agency for International Development.*

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1. SOBRE A ABORDAGEM	25
1.2 A ESCRITA DA HISTÓRIA	27
1.3 A DISCIPLINA ESCOLAR E A CULTURA ESCOLAR	35
1.4 AS FONTES	43
1.4.1 A cultura material da época como fonte histórica	46
1.4.2 Os depoimentos orais como fonte histórica	54
2. ASPECTOS HISTÓRICOS DO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR E NORMATIZAÇÕES PARA AS LIDES COM O SABER GEOGRÁFICO	67
2.1. NA DÉCADA DE 1960, SEIS ANOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR	71
2.2. MEDIDAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR ANOS 1970	92
2.3. ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO: NOVOS CONTORNOS	110
3. GEOGRAFIA: DISCIPLINA ESCOLAR E ALGUMAS INSERÇÕES DA FORMA- ÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES	118
3.1. SOBRE A GEOGRAFIA	118
3.2. A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA	120
3.3. A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA NO BRASIL	141
3.4. BREVES EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA: DE ALUNOS A PROFESSORES	160
4. MEIOS DE CIRCULAÇÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS E REPRESENTA- ÇÕES DE PROFESSORES EM CURITIBA	171
4.1. ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	176
4.2. VESTÍGIOS DE SABERES GEOGRÁFICOS EM CURITIBA ENTRE 1960 E 1989	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
FONTES	282
REFERÊNCIAS	284
ANEXO 1 – TCLE – LINEU BLEY	294
ANEXO 2 – TCLE – ENY DE CAMARGO MARANHÃO	296

ANEXO 3 – TCLE – MARLI KUCHENNY

298

ANEXO 4 – TCLE – MASAHO OSAKI

300

INTRODUÇÃO

Mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina. (CHERVEL, 1990, p. 177).

Continentes, oceanos, países, capitais, rios, ilhas, vegetações, climas, formas de relevo, principais cidades, população... O que mais? Ainda falta muito para conseguir listar tudo que interessa à geografia! Parece algo “megalomaniaco” querer saber o nome e a localização de todos os lugares que existem no mundo (ou quase todos!), mas, tudo indica, foi desse modo e com tal propósito que a geografia garantiu seu lugar entre as disciplinas escolares no século XIX.

É difícil acreditar que isso tenha mesmo ocorrido. Aliás, não se deu apenas com a geografia. Outras disciplinas escolares também se originaram com características muito similares. A história, por exemplo, originalmente tinha preocupação com a memorização de datas, nomes, etc. Pode ter sido esta a tônica nos primórdios de tantas disciplinas escolares. No caso brasileiro, isso se deu ao que parece, pela grande influência da educação francesa, na época com ênfase enciclopédica, como será detalhado a seguir.

Com o passar do tempo, cada disciplina escolar tomou seu próprio rumo, viveu “crises”! Deixou de existir nas escolas ou ganhou mais prestígio, modificou seu rol de saberes ou insistiu na tradição, conquistou prestígio acadêmico ou ficou à margem e muito mais. Enfim, forjou-se em meio a permanências e transformações.

A afirmação feita por André Chervel (1990), na epígrafe acima, traz uma indicação que, apesar de plausível, provoca indagações. Afinal, de maneira geral, com base nas circunstâncias de sua origem e em sua organização interna, as disciplinas escolares assumem o papel, contraditoriamente, pouco valorizado, mas importante, na história do ensino e na história da cultura escolar. Resultando de um diálogo secular entre os professores e alunos, elas constituem o código que gerações, lenta e minuciosamente, produziram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita, pois as disciplinas escolares não são nada menos do que a possibilidade de manter vivos certos tipos de conhecimentos. Elas

são “o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.” (Idem, pp. 221-222).

A afirmação de Chervel é reveladora na medida em que, nessa perspectiva, as disciplinas escolares estariam, necessariamente, imbricadas na sociedade por meio das culturas locais, tendo sido plantadas com o propósito de atender a finalidades diversas. Desse modo, pode ser perceptível o caráter estratégico de seu forjamento e de seus usos no sistema educacional. Mas, ainda há muito a ser questionado quanto às disciplinas escolares como um todo e, especialmente, no caso da geografia.

Assim, compreendendo com base em Bloch (2001), que o fazer histórico deve ser um exercício problematizador, acredita-se que

Por mais que façamos, por nossa vez, a mesma pergunta, ela corre o grande risco de permanecer eternamente sem resposta (ao lado de muitas outras, muito mais importantes). Qual historiador não sonhou poder, como Ulisses, alimentar as sombras com sangue para interrogá-las?¹ Mas os milagres da *Nekuia*² não estão mais em voga e não existe outra máquina de voltar no tempo senão a que funciona em nosso cérebro, com materiais fornecidos por gerações passadas. (BLOCH, 2001, p. 74)

Corroborando tal reflexão, este estudo se originou com algumas indagações que o orientam, pois há momentos, entre a preparação das aulas e a elaboração das avaliações, que alguns professores se perguntam: afinal, o que é isso que se chama de Geografia? Como chegou até os dias de hoje? Porque ensina esses e não outros conteúdos? E várias outras questões que merecem ser pesquisadas. Embora elas possam permear este trabalho não foi especificamente para respondê-las que aqui estamos, mas para buscar outros entendimentos que nos permitam apreendê-la em um dado momento específico.

Assim, as leituras e os debates acadêmicos, desde o tempo da graduação, foram demonstrando como o período da Ditadura Civil-Militar brasileira constituiu-se importante para definir o rumo e o destino da disciplina escolar de geografia no contexto educativo nacional da atualidade. Especialmente no que diz respeito à legislação educacional, com ênfase no impacto da Lei 5.692/71, resultado de ações de Estado entendidas, correntemente, como responsável pelo desprestígio conferido

¹ Infelizmente sempre sem sucesso. Nota feita pelo próprio Bloch.

² Rito pelo qual fantasmas eram chamados e questionados a respeito do que ocorreria no futuro. Tal prática é conhecida nos dias de hoje como necromancia.

às disciplinas de geografia e história durante as décadas de 1970 e 1980. É óbvio que esse entendimento não pode ser visto fora do contexto histórico que o produziu.

O tom passional em que as críticas eram apresentadas acentuava a curiosidade de conhecer, com mais detalhes, o que havia ocorrido na época. Por outro lado, com o aprofundamento das pesquisas, foi percebida a importância de ampliar o recorte temporal, abarcando também a década de 1960, considerando que o período de cerceamento político tem início nesse período. Além disso, o golpe militar, datado de 1964, alterou o cenário político, social e econômico do Brasil, reorientando o projeto nacional, com desdobramentos na área da Educação. Exemplo disso foi realização da reforma universitária, ratificada por meio da Lei 5.540, de 1968. Mas também era necessário considerar os atos institucionais, principalmente o AI-5, que, entre várias outras restrições, impedia mobilizações de caráter político. Compunha-se, assim, um quadro que, sem dúvida, precisava ser considerado para se analisar sob o aspecto contextual a Ditadura Civil-Militar brasileira, do ponto de vista também das mudanças relativas ao ensino da disciplina de geografia entre 1964 e 1985.

Definido o recorte temporal, paulatinamente, foram sendo mais bem delineadas as questões que se pretendia pesquisar. Assim, no decorrer da pesquisa, no debruçar sobre as fontes foi-se amadurecendo a ideia que conforma a tese de que: “A geografia como toda a disciplina escolar é marcadamente referenciada por seus saberes que acompanham o momento histórico que os engendram e, de igual modo, neste caso, por professores que lhe atribuíram significado e sentido particulares ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira, em Curitiba.”

Portanto, ao longo do estudo procura-se responder à seguinte indagação: Como se deu o percurso disciplinar da geografia e de professores desse campo de conhecimento, em Curitiba, entre os anos de 1964 e 1985 no Ensino Colegial/Segundo Grau?

Nesse sentido, seguindo a mesma linha de raciocínio, o objetivo geral do estudo é: Levantar e analisar como se deu o percurso disciplinar da geografia e de professores desse campo de conhecimento, em Curitiba, entre os anos de 1964 e 1985.

Com vistas a corroborar tal objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Situar teórico-metodologicamente o objeto de estudo, qual

seja, a geografia como disciplina escolar e a inserção de professores nesse campo em Curitiba; b) Analisar historicamente a disciplina escolar de geografia entre os anos de 1964 e 1985, sob os meandros da Ditadura Civil-Militar brasileira; c) Situar e analisar a geografia como disciplina escolar, em termos de percursos e desafios enfrentados por professores, em Curitiba, de 1964 e 1985; e d) Levantar, selecionar e analisar meios de circulação de saberes geográficos e representações de professores, em Curitiba, durante a Ditadura Civil-Militar.

Para tanto, procedendo um levantamento bibliográfico acerca do tema, revelou-se que poucos pesquisadores haviam se debruçado sobre a história da disciplina escolar de geografia no Brasil, entre eles: Rocha (1996), Pereira (1999), Ferreira (2000), Tonini (2003), Albuquerque (2004), Gonçalves A. (2006), Gonçalves J. (2007), Boligian (2008), Laubstein (2008), Cassab (2009) e Gomes (2010).

A análise de fontes como os livros didáticos, os atlas, os globos, os mapas, a base legal educacional, os boletins e outros tipos de informativos, partilhados pela comunidade geográfica, tem sido o formato escolhido, até o momento, pelos pesquisadores. Assim, cada um a seu modo, pesquisou um recorte temporal e um tema específico relativo ao ensino de geografia.

Importante registrar a relevância de André Chervel (1990), Ivor Goodson (1990) e Alain Choppin (1999 e 2004), em âmbito internacional, além de Circe Bittencourt (2008), Rosa Lydia Teixeira Corrêa (2000, 2005, 2008 e 2013) e Kazumi Munakata (2007), no Brasil, como referências fundamentais aos que realizam tais estudos.

Dentre os pesquisadores da história da disciplina escolar de geografia, listados a pouco, apenas Gomes (2010), abordou mais diretamente o período da Ditadura Civil-Militar brasileira, concentrando-se na análise de livros didáticos do curso ginasial/primeiro grau, com base em documentos que circularam dentro da comunidade geográfica naquela época. Apesar das contribuições trazidas pelo citado estudo, ainda existe muito a ser pesquisado, especialmente no que tange aos docentes que atuaram naquela época e suas práticas e representações.

Com o propósito de buscar vestígios em fontes orais e documentais, algo que possibilitou adentrar mais no estudo, optou-se também por embasar as reflexões em pesquisadores situados na abordagem da História Cultural, principalmente em Roger Chartier e Michel de Certeau (algo que será mais bem explicitado no primeiro

capítulo). Ambos constituem-se em referências para aqueles que desejam investigar a História da Educação nos dias de hoje, especialmente, na análise das representações, neste caso de professores de geografia.

Vale destacar que, no processo de fundamentação teórica da investigação, também foram primordiais as contribuições de estudiosos da epistemologia da Geografia, na medida em que apresentaram o olhar do especialista que consegue desvendar os caminhos trilhados ao longo do tempo pela ciência e pela disciplina escolar. Entre eles estão Horácio Capel (1989), Paulo Cesar da Costa Gomes (1996), Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (1999), Paul Claval (2006), Ives Lacoste (2010) e vários outros.

Assim, após levantamento das fontes bibliográficas disponíveis, optou-se por dar atenção especial aos percursos, desafios e representações de docentes que estiveram diretamente envolvidos com o ensino de geografia em Curitiba, entre 1964 e 1985, tanto na universidade quanto no curso secundário/segundo grau. Portanto, trata-se de uma pesquisa de História Cultural, que tem como opção metodológica também a História Oral, por meio de depoimentos orais.

Contudo, qual o entendimento que permeia as categorias: percursos, desafios e representações, utilizadas como alicerce do presente estudo?

Segundo a etimologia da palavra, nos mais diversos dicionários, por exemplo, o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 1535), “percurso”, se define “pelo ato ou efeito de percorrer.” A mesma referência apresenta como sinônimos os termos: itinerário e roteiro. É um termo de origem latina utilizado para designar as várias etapas que compõem um determinado caminho trilhado em um intervalo. Neste estudo, a categoria percurso relaciona-se à trajetória realizada pelos professores ao longo de suas carreiras, compreendendo desde memórias estudantis e acadêmicas até o exercício da docência de geografia, seja ela escolar, universitária ou ambas. Apesar disso, não se trata de uma sucessão cronológica que conduz, instantaneamente, de um momento ao outro, mas do movimento dinâmico composto por avanços, retrocessos e continuidades. São vestígios, sinais que o tempo deixou.

Conforme Moita (1992, p.113), “percurso” pode ser uma expressão genérica ligada a histórias de vida. Ainda segundo o autor, essa abordagem permite compreender de modo global e dinâmico as interações das diversas dimensões de uma vida. Apenas os percursos de vida, nesse caso em termos profissionais,

permite captar o modo como cada professor se transforma e põe em evidência o modo como mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos. Sendo assim, num percurso de vida podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano docente.

No que tange à segunda categoria contemplada nesta pesquisa, a de “desafio”, os dicionários, entre eles o supracitado, indica que se trata de “incitação a uma luta, a uma competição.” Em outra acepção da palavra, diz-se que é “aquilo que representa algo difícil ou perigoso.” (Idem, p. 626). Ao utilizar a palavra desafio está posta uma relação instável com outrem, seja pessoa, comunidade, instituição, etc., mas, que é, necessariamente, a superação de algo que num primeiro momento não parecia exequível. No estudo, a categoria “desafio” está ligada às circunstâncias que exigiram dos professores qualquer tipo de atitude diante de situações que causaram desconforto, resultantes ou não de cerceamentos que lhes foram impostos institucionalmente ou pela legislação educacional, principalmente em decorrência do período e contexto.

As “representações” compõem a terceira categoria estruturante da pesquisa. Segundo o dicionário, a palavra significa “a reprodução daquilo que se pensa.” (Idem, p. 1738). Tal acepção sugere que o pensamento do indivíduo se reproduz, de alguma(s) maneira(s) externalizando percepções particulares. Todavia, como estão permeadas por relações sociais é fundamental refletir sobre ela como expressão partilhada por/em comunidade. Um pesquisador que se debruçou acerca das representações e seu significado, foi Chartier. Para ele

A noção de representação coletiva, entendida no sentido que lhe atribuíam³, permite, conciliar as imagens mentais claras – aquilo que Lucien Febvre designava por “os materiais de ideias” – com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as gerem e estruturam. Aquela noção obriga igualmente a remeter a modelação destes esquemas e categorias, não para processos psicológicos, sejam eles singulares ou partilhados, mas para as próprias divisões do mundo social. Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses

³ DURKHEIM, Emile; MAUSS, Marcel. *De quelques formes primitives de classificatio. Contribution à l'étude des représentations collectives, Année sociologique*, 6 (1903). Conforme citado por Roger Chartier (2002, p. 18).

objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 2002, p. 19).

Nesse sentido, as representações se fazem presentes na vida cotidiana dos indivíduos, seja quando assimilam as percepções do grupo ao qual pertencem (por exemplo, o de estudantes ou de professores de geografia), ou ainda ao fomentar, ativa ou passivamente, formas específicas de compreender o mundo, que são partilhadas e significativas para reforçar a identidade desse mesmo grupo.

Com a definição das três categorias estruturantes da pesquisa e do modo como serão desenvolvidas ao longo do estudo, se pode passar à apresentação dos capítulos da presente tese.

No primeiro capítulo, chamado “Orientações teórico-metodológicas da investigação”, foi delineada a proposta que estrutura teoricamente a investigação, sinalizando os autores que a fundamentam e a maneira pela qual suas obras fazem sentido no desenvolvimento dos estudos acerca dos percursos, desafios e representações de alguns professores de geografia curitibanos. É, também, nesse capítulo que são detalhados os conceitos e estratégias metodológicas definidas para a execução do estudo. Além disso, nele são apresentadas as fontes históricas utilizadas como referências para a realização da pesquisa, ou seja, as fontes orais (professores de geografia) e as documentais (Leis, livros didáticos, atlas geográficos, fotografias, entre outros).

No segundo capítulo, nomeado “Aspectos históricos do período da Ditadura Civil-Militar e normatizações para as lides com o saber geográfico”, opera-se uma espécie de resgate acerca do contexto que marcou o período de estudo em questão (1964-1985). Para tanto, utiliza-se como referência quatro escalas geográficas de análise: a mundial, a nacional, a estadual e a local, abordadas no sentido de sinalizarem a dinâmica presente em cada uma das três décadas contempladas pela investigação. Nele são listados e analisados os pareceres e leis que datam desta época e que interferiram na organização da educação nacional, sempre relacionadas às particularidades da disciplina de geografia por meio de currículos oficiais e depoimentos das fontes orais que viveram e atuaram na docência durante o período em questão.

No terceiro capítulo, intitulado “Geografia: disciplina escolar e algumas inserções de formação e atuação de professores”, faz-se uma elaboração acerca da

epistemologia do pensamento geográfico, em concomitância, com o processo pelo qual a geografia surgiu e desenvolveu-se como disciplina escolar e também como ciência na Europa e, depois no Brasil. No sentido de ampliar o universo de análise em termos de representações, mas restringir o recorte espacial para a realidade curitibana, são mesclados às reflexões alguns fragmentos dos depoimentos orais coletados junto aos professores entrevistados, além de um acervo fotográfico que retrata algumas das atividades de campo realizadas por uma das depoentes ao longo de seu percurso desde a universidade até a docência de Geografia.

No quarto capítulo, chamado “Meios de circulação de saberes geográficos e representações de professores em Curitiba”, ocorre a análise das fontes documentais identificadas pelas fontes orais como diretamente relacionadas ao exercício da profissão de docentes de geografia em Curitiba, incluindo alguns excertos de seus depoimentos, com detalhes do contexto de seu uso e das representações que tinham/tem a respeito. Nele são listados, retratados e analisados livros didáticos e atlas geográficos.

O propósito é que cada um desses capítulos colabore para uma análise de determinada particularidade do período marcado pela Ditadura Civil-Militar brasileira, compondo um conjunto integrado que revele algumas das características dos percursos, desafios e representações de professores de geografia entre 1964 e 1985, em Curitiba.

Afinal, é sabido que inúmeros estudos já foram realizados a respeito desse período em várias áreas do conhecimento, entre elas a educação. As vertentes teóricas e as opções metodológicas são igualmente variadas, permitindo analisar a Ditadura Civil-Militar a partir de diversos “lugares” sociais. É exatamente nesse sentido que surge a oportunidade de desenvolver uma pesquisa em bases diferentes das realizadas até aqui, ou seja, com o “incremento” de fontes orais, representadas por depoimentos de professores que viveram e trabalharam naquela época e da cultura material presente em Curitiba.

1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 SOBRE A ABORDAGEM

Esta pesquisa histórica tem como referência a concepção de História originada com a Escola dos Annales, com orientação teórica baseada em autores da primeira e da última fase. Portanto, historiadores como Marc Bloch (2001), Jacques Le Goff (1994), Michel de Certeau (1995 e 2008), Roger Chartier (1990, 2002 e 2010), Peter Burke (2005), entre outros, subsidiam a abordagem proposta para o estudo.

Considerando os escritos de Marc Bloch, principalmente a noção de “história como problema” – na qual ela não deve ser pensada, tão somente, como ciência pretérita, tendo em vista que “o passado não é objeto de ciência”⁴ (BLOCH, 2001, p. 52) – os interesses historiográficos estariam centrados na importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa, explicitando um “método regressivo”, ou seja, quando temas dos dias de hoje condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado.

Esse é o caso da pesquisa que aqui se apresenta, na medida em que a história da disciplina escolar de Geografia e, especialmente, os percursos, desafios e representações dos docentes da área, que atuaram profissionalmente no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), ganham destaque.

A opção pelo estudo ter como foco Curitiba se deve, primeiramente, à carência de pesquisas que ajudem a desvelar o modo como a Ditadura Civil-Militar brasileira interferiu na dinâmica das unidades escolares locais tanto em termos de atividades docentes quanto da cultura material utilizada no período. Além disso, o interesse por Curitiba está relacionado com a curiosidade de, ao levantar dados e informações com as fontes orais e documentais, estabelecer correlações com espaços geográficos mais abrangentes, ou seja, o estado do Paraná e o Brasil, no sentido de reconhecer semelhanças e diferenças presentes na história desse inquietante momento da Educação nacional.

Ressaltando que na concepção de História, proposta pelos pioneiros da Escola dos Annales, está presente o interesse de problematizar a prática

⁴ Segundo Bloch (2001, p. 52), “diz-se algumas vezes: ‘A história é a ciência do passado.’ É, no meu modo de ver falar errado. Pois em primeiro lugar, a própria ideia de que o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente?”

historiográfica. A perspectiva pauta-se na compreensão de que cada época faz emergir novos temas, ou seja, objetos de pesquisa que podem evidenciar muito mais os dilemas e crenças do período estudado. Nas palavras de Le Goff (1994, p. 28), “a historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões.”

Nessa mesma direção, a crítica relacionada às análises de documentos, que antes representavam verdades absolutas e inquestionáveis, ganham novos contornos. Assim, tais fontes passam a constituírem-se em vestígios a serem “interrogados” para que evidenciem significados até então não encontrados. Portanto, não há objeto com significação intrínseca na sociedade humana a não ser aquela(s) atribuída(s) pelo próprio homem. Enfim, são as questões que condicionam os objetos e não o oposto. (BLOCH, 2001, p. 8).

Vale destacar ainda, “que todo o documento é um monumento ou um texto, e nunca é ‘puro’, isto é, puramente objetivo.” (LE GOFF, 1994, p. 30). Detalhando a reflexão do autor, a memória pode se expressar por meio de duas formas principais: “os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.” (Idem, p. 535.)

Portanto, pelo fato de a história possuir possibilidades estratégicas de estudo em qualquer contexto, devido aos procedimentos de analisar dados e documentos provenientes de distintos arquivos, o historiador é responsável pela elaboração de uma espécie de ficção resultante do seu lugar social, mas também das questões que impõe ao objeto estudado. Pode-se dizer que “ele não é o sujeito da operação da qual é o técnico. Não faz a história, pode apenas fazer história.” (CERTEAU, 2008, p. 19).

Para tanto, com vistas a construir narrativas consistentes o historiador, necessita utilizar a maior variedade possível de fontes. Nesse exercício, a busca de documentos e de depoimentos orais é fundamental. Com base em Chartier (2010, pp. 21-22), as diferenças entre história e memória são básicas para a produção historiográfica. Segundo ele:

A primeira é a que distingue o testemunho do documento. Se o primeiro é inseparável da testemunha e supõe que suas declarações sejam consideradas admissíveis, o segundo dá acesso a acontecimentos que se consideram históricos e que nunca foram a recordação de ninguém. Ao testemunho, cujo crédito se baseia na confiança outorgada à testemunha, opõe-se a natureza indiciária do documento. A aceitação (ou o repúdio) da

credibilidade da palavra que testemunha o fato é substituída pelo exercício crítico, que submete ao regime do verdadeiro e do falso, do refutável e do verificável nos vestígios do passado. (CHARTIER, 2010, pp. 21-22).

Este alerta é fundamental para o exercício historiográfico, na medida em que permite avaliar a escolha e a utilização de fontes. Mais do que isso, considera o fato de que ao “apropriar-se” dos referenciais é necessário considerá-las como facetas de uma realidade fragmentada e parcial.

Além disso, na condição de disciplina científica, a História sistematiza o conhecimento sem, no entanto, dissolvê-lo na historicidade, na medida em que o considera como operação submetida a técnicas de saber, critérios de validação ou regimes de “prova”. Dessa forma, ela mantém fechado “o caminho para um relativismo cético, mas que também reconhece as variações dos procedimentos e as restrições que regem a operação histórica.” (Idem, p. 20).

Nesse aspecto as perspectivas que orientam a escrita da história indicam práticas definidas pelos procedimentos técnicos da área, que se distribuem, de maneira variável conforme a época e o lugar, a hierarquia dos temas, as fontes e as obras. (Ibidem).

Assim, no que tange ao presente estudo, a convergência teórica das obras de autores como Le Goff, Certeau e Chartier, os torna norteadores e, por assim dizer, orientadores da abordagem metodológica que ampara esta pesquisa⁵.

É com base nesses aspectos metodológicos que a História Cultural destaca-se como uma vertente utilizada para o estudo da história da disciplina de geografia no universo da História da Educação.

1.2 A “ESCRITA DA HISTÓRIA”

Existem variadas maneiras de se escrever sobre a história. A produção historiográfica ao longo dos séculos testemunha isso claramente. Pelas palavras de Certeau (2008, p. 34), ao refletir acerca da diversidade de interpretações em história, fica claro que

Elas são relativas à resposta que cada autor dá a questões análogas no presente. Ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que

⁵ Burke (2005, p. 11), sinaliza que “a tradição francesa é distinta, entre outras coisas, por evitar o termo ‘cultura’ – pelo menos até época bem recente – e por dirigir o foco, em vez disso, para *civilisation*, *mentalités collectives* e *imaginaire social*.”

uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. (CERTEAU, 2008, p. 34).

Tal apontamento evidencia a importância de que se considere aspectos relevantes acerca de como o contexto atual orienta e condiciona o entendimento do período aqui estudado, ou seja, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Sem dúvida, com o percurso das pesquisas dedicadas a esse mesmo recorte temporal, tanto surgiram novos vestígios quanto novas maneiras de se compreender o que se deu na época.

Além disso, como sinaliza Chartier (2010, p. 18), “em cada momento, a ‘instituição histórica’ se organiza segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e os que não o são e, portanto, são excluídos e censurados.” A trajetória da História Cultural demonstra muito bem esta dinâmica do campo.

Outro fato a se ressaltar é que a historiografia moderna apresenta, como algumas de suas características, a fragmentação e a compartimentação em várias especialidades que são entrecortadas por inúmeras tendências. Segundo Barros (2010, p. 9),

Fala-se hoje em muitos tipos de ‘história’, quando na historiografia profissional do início do século XIX os historiadores tinham uma ideia bem mais homogênea do seu ofício. O historiador de hoje é um historiador da cultura, um historiador econômico, um historiador das mentalidades, um especialista em História da Mulher, um medievalista ibérico ou um especialista nos estudos da Antiguidade Clássica, ou quem sabe ainda um doutor em História do Brasil Colonial mais particularmente especializado nos processos de visitação da Inquisição do Santo Ofício.

Para auxiliar em tal reflexão, recorre-se a Le Goff (1994, p. 273), para dizer que ao analisar as relações entre progresso e reação raramente se fala em progresso em geral, mas em progressos setoriais. Segundo ele, “desintegrada a noção de processo, é necessário não esquecer que cada tipo de progresso apela para outras formas complementares de progresso. Por vezes, esses progressos são puramente científicos e disciplinares.”

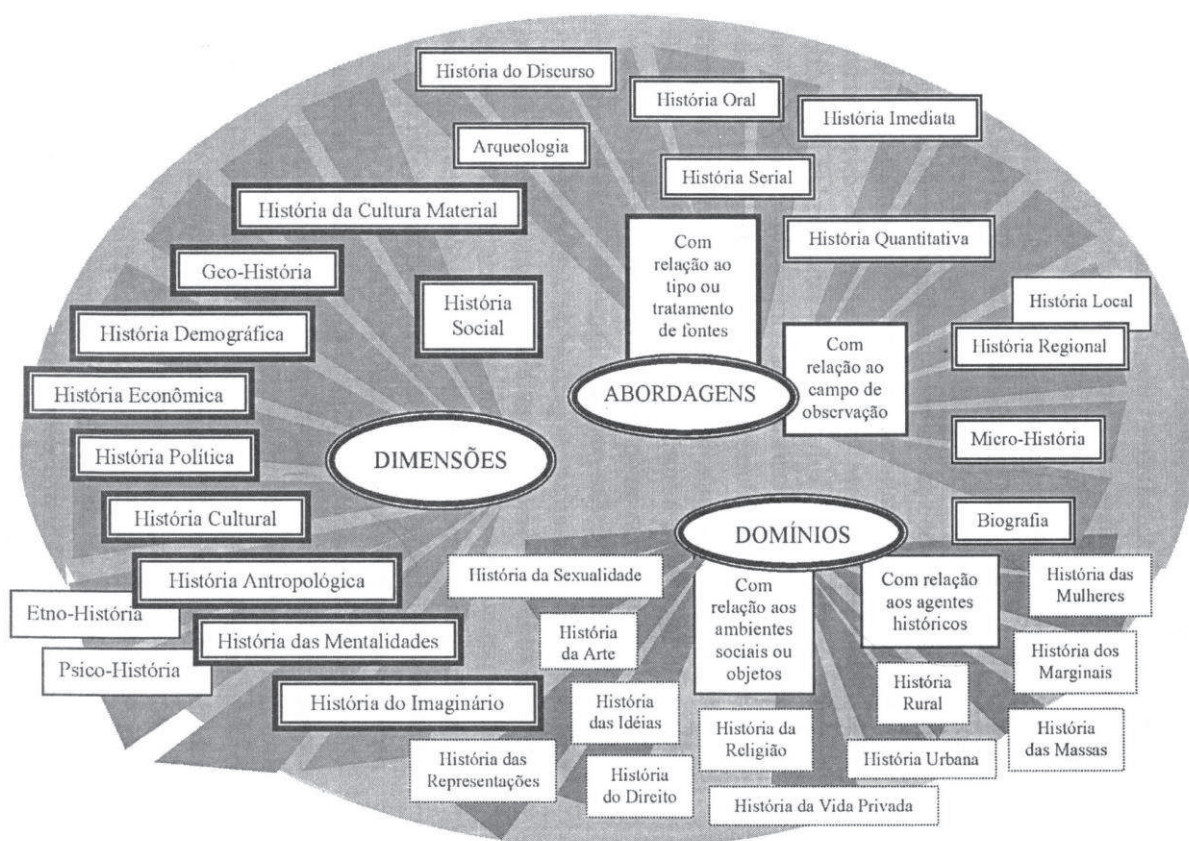
Assim, com o “progresso” científico e disciplinar as conexões possíveis multiplicam-se. Um exemplo desse cenário complexo é que, praticamente, não existem na academia pesquisadores que continuem acreditando em conclusões

definitivas ou “maneiras únicas de ver as coisas”. Aí estão alguns dos ingredientes para que haja certa crise dos paradigmas⁶, evidenciada, por exemplo, pela Arte e pelo conhecimento científico, que ao seu ritmo, acompanham “este mesmo fenômeno da fragmentação de perspectivas que é o pano de fundo da modernidade e da pós-modernidade.” (BARROS, 2010, p. 11)

São importantes, nesse aspecto, as indicações de Barros (2010) acerca de que a “chave” na compreensão da diversidade de campos possíveis, reside em fazer as divisões entre dimensões (enfoques), as distinções relativas à abordagem (ou modos de fazer a História), e as inúmeras divisões que se referem aos domínios (áreas de concentração em torno de certas temáticas e objetos possíveis).

O quadro abaixo pode detalhar melhor o ponto de vista do autor:

Figura 1: O Campo Histórico



Fonte: BARROS, José D'Assunção. O campo da história: especialidade e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19.

⁶ Entendidos como pontos de partida para que a história do conhecimento científico pudesse passar a ser analisada por meio de matrizes disciplinares que ora predominam ora são substituídas por outras ao longo do tempo. Conceito proposto por Thomas Kuhn, na obra: A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Vale destacar que o esquema apresentado no quadro 1, não abarca todas as perspectivas possíveis dentro do campo da história, mas, sem dúvida, auxilia na explicitação de algumas das características da presente pesquisa.

A dimensão ou o enfoque escolhido pauta-se na História Cultural⁷, mais precisamente, na perspectiva⁸ desenvolvida por Roger Chartier (1990, 2002 e 2010) e Michel de Certeau (1995 e 2008), autores fundamentais que alicerçam todo o estudo. Mas antes de iniciar algumas digressões a respeito de suas obras, é necessário conhecer alguns aspectos relacionados ao contexto no qual está imersa a História Cultural.

Em busca de tratar de tais questões, como os debates, os conflitos, mas também os interesses e tradições do campo, Burke (2005, p. 7), sinaliza que é necessário combinar duas abordagens opostas, apesar de complementares. Uma que diz respeito aos problemas internos e outra referente a dinâmica externa, que explicita as características do fazer dos historiadores.

A abordagem interna se debruça sobre a corrente renovação da História Cultural como uma reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender, os objetos por dentro, suas relações e significados. De acordo com esse ponto de vista, “o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar.” (Idem, p. 8).

A abordagem externa, que evidencia a visão de fora, primeiramente, relaciona a ascensão da História Cultural com a “virada Cultural”, ocorrida em outras áreas como a ciência política, a geografia, a economia, a psicologia, a antropologia, etc. Ocorreu, nessas disciplinas, um deslocamento pelo menos “entre uma minoria de acadêmicos que passaram da suposição de uma racionalidade imutável⁹ para um interesse crescente em valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos.” (Idem, p. 8).

⁷ Ela não deve ser confundida com a História da Cultura que, grosso modo, se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecidas, ou seja, certos objetos culturais (“grande” Arte e/ou “grande” Literatura), “como se estes objetos pudessem ser abordados de maneira autônoma, mais ou menos desvinculados da sociedade que os produziu.” (BARROS, 2010, p. 56).

⁸ Existem outras duas perspectivas que também são consideradas como História Cultural. Uma delas é composta pela Escola Inglesa, que possui como maior expoente Edward Palmer Thompson. E, a outra, demarcada pela abordagem polifônica da cultura, estruturada a partir de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg. (IDEM, p. 88).

⁹ A teoria da escolha racional em eleições ou em atos de consumo, por exemplo.

Chartier e Certeau são críticos das concepções monolíticas de Cultura, retalhando pretensões de estabelecimento definitivo de relações culturais, que seriam exclusivas de formas culturais restritas e grupos sociais específicos. Daí a pertinência de Certeau ao pensar a “cultura no plural”.

Michel de Certeau se dedica à busca de decifrar algumas das normas culturais por meio do cotidiano em suas obras, algo que, segundo Barros (2010, p. 76) se aproxima de uma “história antropológica”. Nesse sentido, deixou bastante clara a sua perspectiva teórica no que tange à “escrita da história”, no fragmento a seguir:

A escrita da história é o estudo da escrita como prática histórica. Se há quatro séculos, todo empreendimento científico tem como característica a produção de artefatos linguísticos autônomos (línguas e discursos “próprios”) e sua capacidade de transformar as coisas e os corpos dos quais se distinguiram (uma reforma ou revolução do mundo envolvente segundo a lei do texto), a escrita da história remete a uma história “moderna” da escrita. (CERTEAU, 2008, p. 10).

Como se pode perceber, trata-se de um estudioso bastante preocupado com as características do discurso histórico, entendido por ele como diferente de um relato. Em sua opinião, no movimento de procura do “sentido histórico” relacionado a uma ideologia ou a um acontecimento, se pode encontrar

Não apenas métodos, ideias ou uma maneira de compreender, mas a sociedade à qual se refere a definição daquilo que tem “sentido”. Se existe, pois, *uma função histórica*, que especifica a incessante confrontação entre um passado e um presente, quer dizer, entre aquilo que organizou a vida ou o pensamento e aquilo que hoje permite pensá-los, existe uma *série indefinida* de “sentidos históricos”. (IDEM, p. 45).

Em sua obra, Certeau demonstrou de que modo a escritura da história, que “supõe a ordem cronológica, o fechamento do texto e o recheio dos interstícios, inverte o procedimento da investigação, que parte do presente, que poderia não ter fim e que se confronta sem cessar com as lacunas da documentação.” (CHARTIER, 2010, pp. 14-15). Quanto à historiografia, ele deixa explícita sua “desconfiança” relacionada à incompletude do exercício ao afirmar que

A historiografia (quer dizer “história” e “escrita”) traz inscrito no próprio nome o paradoxo – e quase o *oximoron* – do relacionamento de dois termos antinômicos: o real e o discurso. Ela tem a tarefa de articulá-los e, onde este laço não é pensável, fazer como se os articulasse (CERTEAU, 2008, p. 11).

Para o autor o real apresenta duas posições bastante distintas do procedimento científico, sendo elas: o real como o *conhecido*¹⁰ e o real enquanto *implicado*¹¹ pela operação científica. Nesse sentido, ele é de um lado resultado da análise e, de outro, constitui-se em seu postulado. Segundo Certeau, “estas duas formas da realidade não podem ser nem eliminadas nem reduzidas uma a outra. A ciência histórica existe, precisamente, na sua relação. Ela tem como objetivo próprio desenvolvê-la em seu discurso.” (Idem, p. 45).

Na perspectiva de Certeau, o discurso histórico continua a questionar o real, na medida em que vai além da conexão entre as possibilidades e as suas limitações, mas também no que se relaciona ao universo do discurso e a particularidade dos fatos (independentemente do recorte proposto), mas dentro do que havia sido postulado em busca de desenvolver um modo do “pensável”. Ele continua a reflexão indicando que

A prática científica se apoia numa práxis social que independe do conhecimento. O espaço do discurso remete a uma temporalidade diferente daquela que organiza as significações de acordo com as regras classificatórias da conjugação. A atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade *sofrida*, o resultado de acontecimentos e de estruturações que ela transforma em objetos pensáveis, a representação de uma gênese organizadora que lhe escapa. (IDEM, p. 54).

A posição de Chartier corrobora o ponto de vista de Certeau, ressaltando que tal “escrita da história” caracteriza as propriedades particulares da disciplina e dos seus métodos de produção de conhecimento. Nesse sentido, a história é um discurso que produz enunciados científicos, definindo-se com esse termo a condição de estabelecer um conjunto de regras que resultem no controle de operações proporcionais à produção de objetos determinados. (CHARTIER, 2010, p. 16).

Os estudos de Chartier ampliam os horizontes da História Cultural, por meio da elaboração das noções complementares de “práticas” e “representações”. Segundo ele, a cultura ou formações culturais são passíveis de análises através das relações interativas produzidas entre esses dois polos. Assim, de um lado, os

¹⁰ Aquilo que o historiador estuda, compreende ou “ressuscita” de uma sociedade passada. (CERTEAU, 2008, p. 45).

¹¹ A sociedade presente a qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática de sentido. (IBIDEM).

objetos culturais são produzidos entre práticas e representações e, de outro, os sujeitos que os produzem e, ao mesmo tempo, são receptores de cultura, circulam entre tais polos, explicitando tanto “modos de fazer” quanto “modos de ver” e “de ser”.

Segundo o pesquisador, a História Cultural, tem por principal objeto

Identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 1990, pp. 16-17)

Nesse sentido, as práticas culturais vão para além das instâncias oficiais de produção cultural, podendo ser identificadas nos usos e costumes característicos de uma determinada sociedade pesquisada. A produção de um livro, uma técnica artística, uma modalidade de ensino, a maneira como os indivíduos falam e se calam, se alimentam, se engajam em problemas comuns, se indignam com as leis, entre outros exemplos e, porque não, ensinam geografia, são consideradas práticas culturais.

Na opinião de Chartier (Idem, p. 17), “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam.” Portanto, em cada situação é necessário relacionar os discursos apresentados com a posição de que os proferiu. Nessa mesma direção, vale registrar que

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (IBIDEM).

Fica evidente que ao aproximar-se de tal perspectiva, é possível localizar pontos de discussão tão relevantes quanto menos sujeitos à materialidade. Ela sinaliza a superação dos falsos debates relativos a objetividade das estruturas (pautada em documentos seriados e quantificáveis) e a subjetividade das representações (ligada aos discursos). Algo que atravessou profundamente tanto a história quanto várias outras ciências sociais. (Idem, pp. 17-18).

Apesar das “práticas” e “representações” ainda constituírem-se em noções em processo de elaboração dentro da História Cultural, ambas apresentam-se como importantes perspectivas para abordar fenômenos culturais como os que dizem respeito a esta pesquisa, pois juntamente com a noção de “apropriação”¹², consolidam a interação entre cultura e poder desenvolvida por Roger Chartier.

Dando continuidade a proposta de delinear as características da “escrita da história” contemplada no estudo, com base no quadro 1: O Campo Histórico, elaborado por Barros (2010, p. 19); a abordagem ou os modos de fazer a História, subdivide-se em dois. De um lado, com relação ao tipo de fonte utilizada há uma mescla entre o uso de documentos e de depoimentos orais. Algo que será mais bem detalhado adiante. De outro lado, no que diz respeito ao campo de observação utilizar-se-á a História Regional/Local (Curitiba) numa perspectiva de Micro-História, já que se restringe tanto espacialmente quanto em termos temáticos.

Por fim, no que se refere aos domínios ou áreas de concentração, a pesquisa está situada, com relação aos agentes históricos, dentro da História da Educação Brasileira. Já em termos de relação com ambientes sociais e objetos, o foco está centrado na História das Disciplinas Escolares, mais precisamente da Geografia.

Como alerta Barros (Idem, p. 18), quanto a delimitação da perspectiva de estudos históricos, “as dificuldades começam a se mostrar quando estas várias classificações, oriundas de critérios bem diferentes e estranhos entre si, são misturadas indiscriminadamente para organizar os vários “lotes” da História.” Vale nesse sentido, a realização desse exercício de delimitação teórico-metodológica da presente pesquisa, para explicitar a partir de que bases ela se estrutura.

¹² As representações situam-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios enunciam em termos de poder e de dominação.” Isso gera “lutas de representações”, a partir de inúmeras apropriações possíveis, em sintonia com os interesses da sociedade e das imposições e resistências políticas comuns dentro das relações humanas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Mas além dessa delimitação é fundamental abordar de que modo se inter-relacionam duas categorias fundamentais deste estudo: a disciplina escolar e a cultura escolar.

1.3 A DISCIPLINA ESCOLAR E A CULTURA ESCOLAR

As disciplinas que a escola instaura e periodicamente reforma para adaptá-las às novas finalidades ou a novos públicos envolvem campos e aspectos muito diversos. A natureza "disciplinar" dos diferentes saberes põe problemas importantes: há traços comuns às diferentes disciplinas? A noção de disciplina implica uma estrutura própria, uma economia interna que a distinguiria de outras entidades culturais? Haveria um modelo ideal de disciplina em direção ao qual tendem todas as disciplinas em via de constituição? Algumas disciplinas são melhor "resolvidas" do que outras? Há, dito de outro modo, saberes que se prestam mais do que outros a um processo de "disciplinarização"? (CHERVEL, 1990, p. 200). Perguntas fundamentais a serem pesquisadas em qualquer estudo que se dedique à história das disciplinas escolares, embora não se tenha, necessariamente, o propósito de respondê-las neste estudo são provocativas no sentido de pensar/estudar as disciplinas.

Para iniciar a reflexão é importante fazer um alerta a respeito da nomenclatura utilizada para designar as disciplinas escolares nesta pesquisa, pois ela pode variar dependendo do pesquisador. Portanto, no sentido de evitar mal-entendidos, far-se-á, a seguir, uma breve e pouco refinada diferenciação, que auxiliará na compreensão do que se entende por disciplina escolar nesta pesquisa, estruturada na perspectiva francesa, que tem como expoente André Chervel, e uma outra, originariamente inglesa, que está embasada nos estudos de Ivor Goodson; utilizada como contraponto teórico e para o enriquecimento do estudo. Obviamente, as pesquisas de ambos já ganharam o mundo, inspirando e fundamentando estudos acerca da cultura escolar. Nesse sentido, seria demasiado reducionista crer que componham "escolas nacionais", apesar de existir de fato certo predomínio de suas perspectivas em seus países de origem.

Para André Chervel, o termo "disciplina" é uma categoria abrangente que se estende por todos os segmentos do sistema de ensino, sendo chamada de "disciplina escolar", quando anterior ao ensino superior, e de "disciplina científica",

quando dele faz parte. Já nos escritos de Ivor Goodson, há uma distinção entre “matéria” e “disciplina”. A primeira é entendida como conteúdo escolar e a segunda como curso acadêmico.

Segundo Goodson (1990, p. 230), é fundamental “estudar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologia.” Desse modo, elas ganham uma conotação mais abrangente e complexa, já que podem ser examinadas como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, estabelecendo e protegendo suas fronteiras, exigindo fidelidade de seus membros e atribuindo-lhes um senso de identidade, que, apesar de parecer intelectual na essência pode ser examinada de forma ampliada como resultado da socialização de seus componentes.¹³ A perspectiva de Goodson enfatiza a dimensão curricular, diferente, portanto, de Chervel.

Para Chervel, no campo da noção de “disciplina escolar”, o historiador é desafiado a conceituar. No âmbito do ensino, a noção de “disciplina”, desconsiderando a evolução do termo, recebeu pequena atenção e estudos aprofundados tanto nas ciências humanas quanto nas ciências da educação. Ele prossegue a reflexão, indicado como

Demasiado vagas ou restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. Não se está muito longe da noção inglesa de *subject*, que está na base de uma nova tendência da história da educação de Além-Mancha, e da qual a definição se dá pela acumulação e associação de partes constitutivas. Retorna então ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história. (CHERVEL, 1990, pp. 177 e 178).

Historicamente a palavra *disciplina* (escolar) e a maneira pela qual permaneceu, mesmo após a Primeira Guerra Mundial, evidencia a sua capilaridade e relevância conceitual. Contudo, se deve estar alerta para não confundi-la com outros termos similares.

Em sentido escolar, a palavra “disciplina” e a expressão “disciplina escolar”, se aproximam até o fim do século XIX, de uma conotação de “vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela

¹³ (MUSGROVE, F. 1968 apud GOODSON, I. 1990, p. 230). – *The contribution of sociology of curriculum*, in: KERR, J. F. (Ed.) **Changing the Curriculum** (University of London Press).

parte da educação dos alunos que contribui para isso.” Testemunho disso é que, mesmo que se procure nos dicionários utilizados no século XIX, ou ainda, no *Dictionnaire de l'Academie* de 1932, no século seguinte, não se encontrará relação de tal palavra ou expressão com conteúdos de ensino. (Idem, p. 178).

Este caso pode ser estendido para a realidade brasileira, na medida em que, de um lado, pesquisas em documentos utilizados na época (programas escolares e livros didáticos), utilizam a nomenclatura “matéria” e, de outro, devido à grande influência francesa na educação brasileira, o uso de jargões, que se não eram os mesmos devido ao idioma diferente, se assemelhavam bastante.

Exemplo disso pode ser encontrado em Vechia e Lorenz (1998), que empreitaram ampla pesquisa a respeito dos Programas de Ensino Secundário, do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, instituição referência para todo o Império/País, desde meados do século XIX até a primeira metade do século XX.

Por outro lado, o surgimento do termo “disciplina”, no século XX, com o sentido de componente curricular, preencheu uma lacuna linguística, pois forjou um termo genérico que sintetizou suas características principais. “Ela vai, sobretudo, pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino tanto primário quanto secundário.” (CHERVEL, 1990, p. 178).

Na prática a acepção “disciplina escolar” está relacionada com uma ampla perspectiva pedagógica que se evidencia a partir de meados do século XIX, apresentando vínculos com a necessidade de renovar as finalidades de ensino. Segundo Chervel (Idem, p. 179), “ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate.”

O surgimento, tão contemporâneo, da palavra “disciplina”, com a acepção de componente curricular, é curiosa, pois a formação de espíritos pelo exercício intelectual está nas origens do ensino escolar. Na opinião de Chervel (Idem, p. 179-180)

A razão desse atraso é simples. Até 1880, mesmo até 1902, para a universidade não há senão um modo de formar espíritos, não mais do que uma “disciplina”, no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, formação do espírito. É que quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico.

No decorrer do século XX, mais precisamente, após a Primeira Guerra Mundial, o termo “disciplina” perde seu vigor, assumindo a acepção de componente curricular, ou seja, de classificação de matérias de ensino, portanto, distinto do sentido anterior, no qual se referia às exigências para a formação do espírito. Em síntese, a palavra “disciplina” na conotação que é utilizada atualmente, tem cerca de um século. Por outro lado, apesar das transformações semânticas, ela ainda guarda em si algumas reminiscências de seu significado original, tornando os conteúdos de ensino elementos distintos, característicos da escola, “independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história.” (Idem, p. 180).

Além disso, na medida em que permanece latente o vínculo com o verbo “disciplinar”, não deixa de estar presente tal sentido. Assim, quando se fala em disciplina escolar, inevitavelmente, explicita-se certo modo de disciplinar o espírito, ou seja, “de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (Ibidem).

A partir desse histórico, as pesquisas relacionadas às disciplinas escolares acabaram por distinguir-se das demais inseridas na história do ensino. Diferente de buscar entender a história da escola ou do sistema escolar com base em categorias externas, elas se dedicam a colocar no centro a própria escola, enfatizando como princípio, uma investigação e uma descrição histórica específica, ou seja, de dentro para fora (JULIA, 2002, pp. 40-41). É nesse sentido que estudar os percursos, desafios e representações de professores de geografia, pode colaborar para melhor conhecer a história dessa disciplina em Curitiba.

Assim, a justificativa desse tipo de pesquisa se origina da consideração do próprio ambiente escolar. Afinal, se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como ocultar a história da função educacional e docente sendo elas pivôs ou núcleos da história do ensino na qual se insere a história das disciplinas escolares? Segundo Chervel, (1990, p. 184),

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, reconhecendo que ela comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das

disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural.

A atribuição de uma função estruturante ao papel educativo da escola na história do ensino é, devido a uma propriedade das disciplinas escolares, como um manancial de descobertas. As pesquisas nessa área levam a pôr em destaque o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a questionar a veracidade da representação na qual a escola aparece encerrada na aparente passividade, como um receptáculo da cultura da sociedade na qual está imersa. É importante que se registre que a escola se constitui em criação “espontânea” e original do sistema escolar, dentro do qual as disciplinas merecem um interesse particular. Além disso, sendo detentor de um poder criativo, pouco considerado, o sistema escolar “desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Manifesta-se, nesse contexto, uma das relações fundamentais quando se estuda a história das disciplinas escolares, a dimensão política. Segundo Certeau (2008, p. 18), “o ‘fazer história’ se apoia num poder político que criou um lugar limpo (cidade, nação, etc.) onde um querer pode e deve escrever (construir) um sistema (uma razão que articula práticas).” Tudo indica então, que o fazer historiográfico, parece, nessa acepção, lidar com questões muito prontas, dadas, convencionais. Assim, no interior das escolas, em cada sala de aula, o que ocorre de fato pode ser bastante diferente do estabelecido pelos órgãos oficiais.

Corroborando isso, a história das disciplinas escolares se tornou um campo atraente para vários pesquisadores interessados em melhor conhecer suas origens e seu desenvolvimento ao longo do tempo. Se no passado estudos relativos à história dos conteúdos escolares muito raramente despertavam a curiosidade, atualmente, esse cenário modificou-se.

Inicialmente o foco estava centrado nos conteúdos de ensino, ou seja, nos programas, mas, paulatinamente, se deu uma ampliação das questões para um olhar mais global, que considera tanto as determinações dos legisladores e de outras autoridades, oficiais ou de caráter hierárquico, quanto à realidade existente

na prática pedagógica das instituições de ensino e, até mesmo nos materiais e textos produzidos pelos alunos.

Nesse sentido, estudos como o realizado aqui, devem considerar que direta ou indiretamente também estão acessando os discursos produzidos pelo Estado, incluindo-se todos os interesses e interfaces que os caracterizam. Portanto, cabe problematizá-los.

Esse olhar crítico deve abarcar as temporalidades e espacialidades presentes nos estudos históricos, pois apenas com tal entendimento se pode avançar tanto em termos de desvelar a trama das relações dialéticas que permeiam as ações educativas quanto ampliar o número de interlocutores e perspectivas de análise a respeito da elaboração, implementação e cumprimento das determinações legais.

Especialmente, quando nos referimos ao ambiente escolar, que, em tempos de Ditadura Civil-Militar, foi duramente atingido por ações do Estado brasileiro em termos de ser impedido de se constituir em espaço de contestação político-social. Assim, há que se tomar ainda mais cuidado, pois nem sempre o oficial foi realmente o implementado nas práticas. O “currículo oculto” é um bom exemplo dessa afirmação, ou seja, as determinações curriculares oficiais e/ou a adoção de um livro didático, chancelado pelo Governo, podem não ter sido aplicadas na prática pedagógica dos professores de Geografia. Ela possui uma simbologia muito mais complexa e subterrânea alicerçada na cultura escolar.

Uma importante pista para compreender mudanças de finalidades disciplinares está em melhor investigar a relação entre as disciplinas escolares e suas ciências de referência. Segundo Chervel (1990, p. 180) a seleção e o predomínio de estudos relativos aos conteúdos de ensino “são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.” Aspecto que será mais aprofundado ao longo da pesquisa.

Assim, desempenham função tácita e simbólica fundamental no processo escolar, pois quaisquer que sejam, ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos em seus próprios termos, se ganha acesso empírico a eles inspecionando os acontecimentos e não arrumando entidades abstratas em padrões unificados. Além disso, a coerência precisa ser relativizada em sua validade quando é empreendida uma descrição cultural. Apesar dos sistemas culturais possuírem minimamente uma coerência; caso contrário não poderiam receber tal classificação;

através da observação se percebe que eles são bem mais complexos do que parecem. Segundo Geertz, “nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar.” (GEERTZ, 2008, p. 13).

Do ponto de vista da cultura escolar, não se deve estudá-la sem o exame criterioso das relações conflituosas ou pacíficas que ocorrem na escola, a cada período histórico, e dessa relação com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular, no entender de Julia (2001). Nesse sentido a cultura escolar é conceituada como um conjunto de normas que engendram

Conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (IDEM, p. 10).

Todavia, vale registrar, ainda segundo esse autor, que normas e práticas não devem ser analisadas sem se considerar o corpo profissional de agentes que são incumbidos de cumprir essas determinações e, portanto, a utilizar estratégias pedagógicas que permitam “facilitar” sua aplicação, realizada por intermédio do professor. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por meio de processos formais de escolarização. Assim, na cultura escolar é importante compreender que na medida em que os estudantes estão imersos em processos pedagógicos ou se socializando nos pátios de recreio, gradativamente, se efetiva um distanciamento em relação às culturas de suas famílias. (Idem, p. 11).

Em outras palavras, Julia (Ibidem), aponta que existem inúmeras perguntas que são instigantes para analisar historicamente a cultura escolar. Há cerca de três décadas as problemáticas abordadas pelas pesquisas em história da educação tornaram-se mais refinadas. Apesar disso, o estudo das práticas escolares continuou sendo algo pouco conhecido. Desde a década de 1970, as pesquisas envolvendo populações escolares de diferentes segmentos e os motivos do sucesso escolar diferenciado conforme categorias socioprofissionais, levaram vários historiadores,

amparados nos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron¹⁴ e influenciados pela agitação de maio de 1968, a acreditar que a escola constituía-se em um meio criado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo. Nesse sentido, ela seria responsável por uma “herança” que veicula desigualdades por meio da reprodução cultural, ou seja, da manutenção do mundo tal como ele é e se organiza. A partir da década de 1980, com a chegada da obrigatoriedade escolar e a reabilitação técnica, se deu uma imposição da pedagogia normativa¹⁵. Em um e outro caso, os pesquisadores realmente concordam sobre a opinião de que existe “uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados.” (Idem, pp. 11-12).

Há certa tendência, quando se lê textos normativos ou projetos pedagógicos, de enfatizar “totalitarismos” que englobem todo o ser da criança que lhes serve de modelo. Contudo, com o passar do tempo e, principalmente nos momentos de crise, se manifestam resistências e contradições que interferem na viabilização de documentos tão ambiciosos.

Assim, convêm que as fontes utilizadas sejam sempre recontextualizadas, conscientes de que a aparente inércia do cenário mundial pode estar repleta de mudanças muito discretas que insensivelmente transformam o interior do sistema; sendo necessário manter a criticidade no que tange às fontes normativas que utilizamos. Nas palavras de Julia (Idem, p. 15):

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita.

Além disso, ao empreender pesquisas, o historiador das disciplinas escolares, que deseja compreender o momento histórico estudado, deve manter-se alerta para não transformar-se em um tipo de “justiceiro”. A ele cabe a busca de fontes que permitam reconstruir em sua organicidade a origem, a estrutura e as transformações relativas às disciplinas escolares. (Idem, 2002, p. 42). Valorizam-se nesse caso estudos que explicitam testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que

¹⁴ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

¹⁵ A pedagogia normativa está pautada no estabelecimento de normas que refletem, teorizam e orientam o ato educativo, sendo eminentemente teórica e tendo como aporte teórico a filosofia da educação.

tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, que retratem o período pesquisado.

Ampliando essa discussão vale destacar que há uma distância entre as determinações oficiais do Estado, que também se expressam nos livros didáticos, e a maneira como a escola as assimila, especialmente quando com elas surgem novas finalidades de ensino, “desarranjando” os cursos das disciplinas antigas, entre elas a geografia. Nesses períodos, os historiadores das disciplinas escolares podem dispor de dupla documentação, a oficial e a efetivada na prática (CHERVEL, 1990, p. 192).

Com base em tal reflexão, ganha importância a definição das fontes a serem utilizadas, a seleção a que serão submetidas, bem como a metodologia que orientará a “escrita da história”.

1.4 AS FONTES

Na opinião de Le Goff, “a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer ‘eu vi, senti.’” Este aspecto da história-relato, da história testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica. (LE GOFF, 1994, p. 9).

Além disso, o ofício de historiador depende da existência de fontes que subsidiem as investigações, pois não basta possuir questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas caso não haja materiais históricos nos quais possam buscar os subsídios necessários aos seus estudos.

Nesse sentido, vale o comentário de Nunes e Carvalho (1992, p. 10), ao dizer que “não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivísticas, geralmente lacunares, parcelares e residuais.” Importante registrar que, mesmo com tais limitações, é exatamente no tratamento criterioso de fontes que o pesquisador obtém a experiência necessária para analisar de novas maneiras a pedagogia, fazendo-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador.

Assim, o trabalho do pesquisador se inicia na medida em que, a partir do campo já produzido, opera novos recortes, alocamentos e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação. Uma redefinição

epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental (CERTEAU, 2008, p. 109).

Ampliando esta análise, Foucault e Le Goff, oportunamente, fazem críticas à noção de documento como um material bruto, objetivo e inocente, pois em sua opinião, ele exprime o “poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento.” (LE GOFF, 1994, p. 10). Mas o que se entende por documento e monumento?

Pode-se afirmar que para a memória coletiva, imbuída de seu formato científico, chamada de história, podem ser usados dois tipos de materiais, ou seja, os documentos e os monumentos. De um lado, o monumento se caracteriza por “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.” Já o documento, por tratar-se de algo mais objetivo, opõe-se à intencionalidade do monumento. Além disso, ele costuma apresentar-se como um testemunho escrito. (Idem, pp. 535-536).

Quando se fala em documentos, há certa tendência de pensá-los como textos escritos, normalmente vinculados a algum tipo de comprovação de veracidade. Isso é comum, especialmente, em termos jurídicos. Contudo, como já foi sinalizado anteriormente, em história eles se revestem de outras perspectivas nas quais seu conteúdo é reiteradamente questionado pelo seu valor informativo, que se refere ao uso do documento do ponto de vista científico e cultural. Algo que raramente é considerado fora das pesquisas históricas.

No entanto, é preciso ir além de uma conceituação limitada de documento para que se possa considerar outras fontes históricas, como o faz Febvre no fragmento a seguir.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar seu mel, na falta de flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. (...) Numa palavra, com tudo o que pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1949, p. 428).

Assim, com o passar do tempo, o documento que era, sobretudo, um texto escrito, passa a significar algo bem mais abrangente (fábulas, mitos, imaginário,

etc.). A ampliação do conceito foi tamanha que, nos dias de hoje, documento pode ser considerado qualquer marca por onde o homem passou e deixou marcas de sua vida e de sua inteligência, já que nelas encontra-se a história. (LE GOFF, 1994, p. 539).

Nesse sentido algo como um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira, assume valor científico em termos históricos. Isso se torna especialmente relevante com a expansão documental ocorrida a partir da década de 1960. (Idem, p. 540). Quando passam a ser armazenados em bancos de dados digitais, seja em computadores ou outros dispositivos tecnológicos (fitas magnéticas, por exemplo), fazendo com que os historiadores busquem novos conhecimentos nessa área, mas também revejam seus procedimentos de pesquisa, pois “as formas de registro não vêm mais em primeiro lugar. O que vem sempre em primeiro lugar é o problema.” (NUNES; CARVALHO, 1992, p. 16)

Tal fato também se estende para a História da Educação que, além de valer-se de fontes tradicionalmente utilizadas, passa a contar também com apontamentos de aula, filmes televisivos escolares, fontes orais, fotografias, entre tantas outras possibilidades. Prova disso é que esta nova concepção de documento chega a abranger a palavra, o gesto. Chegando a constituírem-se em arquivos orais; sendo coletados como etnotextos. (LE GOFF, 1994, pp. 9-10).

Mas vale um importante esclarecimento no que tange aos propósitos de um estudo histórico. Sem dúvida compete ao historiador informar-se a respeito do conteúdo dos arquivos e de suas lacunas, bem como ler criticamente os documentos selecionados. Por outro lado, isso não significa que ele conseguirá “falar de tudo, determinar e articular tudo, mas sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trata diretamente¹⁶, atuam sobre aqueles nos quais se fixa.” (NUNES; CARVALHO, 1992, p. 13). Portanto no desenvolvimento de uma pesquisa em história, se deve ter clareza de que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo

¹⁶ Seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções.

cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1994, p. 545).

A proposta de Le Goff vai ao encontro das necessidades desta pesquisa, na medida em que existe um legado deixado pela sociedade atuante no período estudado (1964-1985), especialmente por alguns grupos hegemônicos que se ampararam substancialmente em documentos (atos institucionais e leis) que, eles desejavam, se tornassem monumentos. Por outro lado, tanto existem outras fontes que expressam a cultura material daquele momento histórico (livros escolares e outros documentos) quanto depoimentos orais de docentes que podem trazer importantes vestígios do contexto educacional da época.

1.4.1 A cultura material da época como fonte histórica

Em relação à cultura material escolar do período da Ditadura Civil-Militar brasileira, há considerável variedade de tipos de fontes que interessam aos pesquisadores da disciplina escolar de geografia. Sem dúvida, elas são evidências importantes para melhor conhecer algumas das características da história da educação em Curitiba. Por outro lado, vale o alerta de que

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (JULIA, 2001, p. 19).

Ao considerar tais apontamentos em sintonia com os procedimentos científicos, reveste-se as fontes selecionadas da legitimidade necessária para que sejam estruturadas reflexões pautadas nos acontecimentos de cada época. Esse criterioso processo se faz necessário, por exemplo, na história da disciplina escolar de Geografia entre 1964 e 1985, na medida em que as fontes estavam imersas em um contexto histórico bastante singular, repleto de percepções muito particulares que precisam ser situadas e interpretadas à luz do que outras fontes apresentam. Assim, fica evidente que qualquer fonte utilizada precisa sempre estar sob suspeita, na medida em que elas representam um determinado ponto de vista, uma das várias percepções possíveis das inúmeras facetas da realidade.

Como ponto de partida para tal análise, há um importante aspecto a ser considerado na opinião de Chervel (1990, p. 204). Propondo uma análise ampla do sistema educacional em termos do uso de manuais escolares, o pesquisador alerta que,

O antigo sistema ainda continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata. (CHERVEL, 1990, p. 204).

Focando a realidade brasileira Bittencourt (2008, p. 23), corrobora tal reflexão ao sinalizar que a discussão do livro didático no Brasil e sua história, não deve ignorar que sua origem se vincula ao poder instituído pelo Estado, ou seja, com “a articulação entre a produção didática e o sistema educacional estabelecido.”

Valorizam-se nesse caso estudos que explicitam testemunhos com conteúdos de naturezas diversas, relativas a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, que retratem o período pesquisado. Assim, destacam-se como fontes os livros escolares que serviram de guia para professores e alunos, na medida em que podem oferecer vestígios importantes do período em que foram utilizados. Todavia, para desvendá-los, Corrêa (2000, p. 12) sinaliza que se deve considerar dois aspectos:

primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e à teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. (CORRÊA, 2000, p. 12).

Chervel (1990, p. 190), amplia a discussão ao enfatizar que o pesquisador não pode se basear apenas nos textos oficiais para desvelar quais as finalidades do ensino. Ele também alerta que, ao se aceitar que as finalidades são "definidas pelo Legislador", indiretamente, se está a “envolver-se na história das políticas educacionais, não na das disciplinas escolares.” Assim, a definição das finalidades reais da escola se relaciona com resposta à questão "por que a escola ensina o que

ensina?", e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: "que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?"

No bojo dessa reflexão, o manual escolar se constitui em fonte histórica rica e complexa, na medida em que se origina da inter-relação entre Estado, Educação e Sociedade. Ao relacionar tais aspectos com a disciplina escolar de Geografia

(...) entendemos que em cada período de desenvolvimento da mesma foram elaborados livros didáticos a partir das concepções do poder instituído, tendo como pano de fundo os debates educacionais de cada época. É sabido que a educação no sistema capitalista foi, desde sempre, voltada para atender os interesses do Estado e do capital, assim, primordialmente, são esses interesses, a partir da configuração social de cada época, que prevalecem nesses manuais. Eles refletem nesse contexto, o debate educacional e consequentemente social e político. (OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2010, p. 5).

Com base nisso, Silva (2006, p. 34) comenta que o manual escolar, "remete a um debate significativo sobre a educação brasileira, no que diz respeito às políticas do Estado, às ideologias, aos métodos, aos currículos". Ela complementa a reflexão dizendo que estudar os livros didáticos não se constitui em uma tarefa fácil e agradável, na medida em que o pesquisador consegue perceber as polêmicas nas quais tais materiais estão envolvidos e as associações comerciais em que eles são protagonistas; sem falar do envelhecimento e desatualização rápida que os caracteriza.

Aprofundando tal debate a respeito dos manuais escolares como fontes de pesquisa, vale destacar alguns fatores que, por vezes, os levam a serem pouco conhecidos e valorizados pela sociedade fora de seu período de utilização. Segundo, Corrêa (2000, pp. 12-13),

O primeiro deles refere-se à sua natureza, que determina em certo sentido o seu destino final. Livro feito para ser usado em certa série ou grau de ensino, vai sendo descartado na medida em que cumpre sua finalidade escolar. O segundo relaciona-se à especificidade da leitura, que é profundamente marcada por sua natureza, e o terceiro deve-se a um tipo de mentalidade dominante no Brasil, particularmente no que se refere ao tratamento que é dado à memória de modo geral e à educação em particular. Nesse sentido não vamos muito longe. Pouquíssimos são os espaços dedicados à preservação da memória nacional ou regional da educação. Daí a dificuldade que temos de acesso a fontes nessa área. Na verdade, a pesquisa histórica em educação requer que realizemos um verdadeiro trabalho de "garimpagem" sobre fontes na área educacional.

Em um estudo realizado por Choppin (2004), no qual ele se propunha a fazer um levantamento das pesquisas acerca do livro didático, ficou evidente a existência de grande complexidade nos recortes empreendidos, na medida em que eles assumem várias funções, coexistem com inúmeros outros materiais pedagógicos e, além disso, reúnem uma série de agentes que não podem ser ignorados.

Os manuais escolares compõem um objeto em circulação, segundo Chartier (1990). Portanto, devem ser entendidos como veículos de disseminação de propósitos que explicitam valores e comportamentos que, se esperava que fossem assimilados. Considerando-se, ainda, que a relação existente entre os livros didáticos e o processo de escolarização permite refletir sobre uma aproximação maior, em termos históricos, acerca da “circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares.” (CORRÊA, 2000, p. 13).

Ao pensar nessas questões fica evidente que as fontes historiográficas da educação, incluindo a cultura material escolar, entre elas, apresentam “marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas.” (NUNES, 1992, p.158).

Sendo assim, para entender o livro didático em sua função educacional e histórica, entrelaçada com a dinâmica social brasileira, é fundamental diversificar os tipos de fontes utilizadas. Tal atitude se faz necessária para conferir aos manuais escolares a condição de ajudar a levantar as relações entre os discursos educacionais do Estado, como fiscalizador, doutrinador e comprador de livros escolares, da escola enquanto espaço de produção de conhecimento baseado em grande parte nesses livros, do professor enquanto veiculador desse saber a partir de um saber disciplinar e do aluno enquanto elemento chave e objetivo de todo esse processo. (OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2010, p. 5).

É com base nesses agentes e em suas ações que ganha relevância o estudo da cultura material escolar como fonte historiográfica. Assim, o pesquisador deve “levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde a sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, conservação para as gerações futuras”. (CHOPPIN, 2004, pp. 553-554).

Descrever e analisar essas “vulgatas” é importante tarefa do historiador das disciplinas escolares, pois cabe a ele examinar detalhadamente o conjunto editorial da obra, determinando um “corpus” que a represente em seus aspectos gerais. “A prática, frequente, de uma amostra totalmente aleatória não pode conduzir, e não conduz efetivamente, a não ser a resultados frágeis, até mesmo caducos.” (CHERVEL, 1990, pp. 203 e 204).

No sentido de não incorrer em tal equívoco, deve-se considerar que os livros escolares assumem, individualmente ou em conjunto, variadas funções. Segundo Choppin (2004, p. 553), o estudo histórico revela que os manuais escolares assumem quatro papéis básicos, que podem variar devido ao ambiente sociocultural, ao período histórico, às disciplinas estudadas, ao nível de ensino, aos métodos pedagógicos e às formas de utilização. São eles:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. 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. 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.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

No que diz respeito aos livros didáticos organizados e distribuídos nas escolas durante os séculos XIX e XX, pode-se perceber, de maneira geral, aspectos

variados da cultura social mais abrangente, bem como diferentes valores que compunham a cultura escolar em certo período histórico e da sociedade que lhe animava. Nesse caso, pelo menos as três primeiras funções indicadas por Choppin mesclam-se, ao mesmo tempo em que, confirma-se a sua presença no período supracitado.

Por outro lado, existe certa reserva quanto aos livros didáticos como fonte, justamente porque ajudam a conhecer a instituição, até certo ponto, por dentro a partir de sua análise interna. Nesse sentido, sua relevância “aumenta pelo fato de não se restringir exclusivamente às práticas escolares, mas também, e principalmente, ao seu conteúdo, uma vez que os elementos contidos no livro dão vida e, ao mesmo tempo, significado às práticas escolares.” (CORRÊA, 2000, p. 17).

Além disso, ao discutir a complexidade dos manuais escolares e o seu caráter social, Faversani (2001, p. 12) registra que: “para analisar seu conteúdo, impõe pensar como ele é produzido e consumido, pensar essa obra como um produto social, mas do que simples registro”.

Choppin (2004, p. 553), faz um importante alerta aos estudiosos dos livros escolares, quando sinaliza que

Ele não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias coleções de imagens, enciclopédias escolares...).

Tal orientação permite incrementar os estudos acerca das disciplinas escolares, já que oportuniza novas conexões entre os componentes da cultura material escolar. No caso da geografia escolar, o cruzamento de tais fontes pode trazer importantes descobertas, já que raríssimas pesquisas viabilizaram essa proposta.

Para definir quais seriam os livros didáticos utilizados no estudo, partiu-se dos depoimentos orais dos professores de geografia, ou seja, a presença da obra na lista a seguir, significa que ela foi citada explicitamente por um ou mais depoente(s). Além disso, eles deveriam ter sido editados entre 1959 e 1981, independentemente do número da edição.

Quadro 1: LISTA DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS				
	Título	Autor	Editora	Ano / Ed.
1	Geografia Regional	Aroldo de Azevedo	Nacional	1959 / 22 ^a .
2	Geografia Física	Aroldo de Azevedo	Nacional	1959 / 33 ^a .
3	Geografia Humana do Brasil	Roberto Jorge Haddock Lobo	Atlas	1963 / 2 ^a .
4	As Regiões Brasileiras	Aroldo de Azevedo	Nacional	1968 / 4 ^a .
5	Terra Brasileira	Aroldo de Azevedo	Nacional	1968 / 42 ^a .
6	Espaço Geográfico: Geografia Geral e do Brasil	Igor Antônio Gomes Moreira	Ática	1974 / 2 ^a .
7	Geografia Geral	Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho	Moderna	1978 / 1 ^a .
8	Geografia do Paraná	Jaroslav Wons	Ensino Renovado	1978 / 2 ^a .

Devido ao fato de que apenas o ensino de geografia para o Colegial / Segundo Grau permaneceu contínuo ao longo das três décadas, fez-se a opção por analisar apenas os destinados a esse segmento. Além disso, Gomes (2010), já detalhou o contexto dos livros didáticos de Geografia destinados ao ensino ginásial / Primeiro Grau, explicitando o panorama nessa etapa da educação geográfica.

Retornando aos manuais escolares selecionados para esta pesquisa, vale destacar que em cada um deles foi feita uma detalhada análise com base nas seguintes características:

- a) Capa;
- b) Prefácio;
- c) Conteúdos abordados e sequência;
- d) Cartografia;
- e) iconografia;
- f) atividades ou estratégias didáticas propostas e,
- g) abordagem de geografia privilegiada.

Os resultados das análises aparecem no quarto capítulo, sempre acompanhadas das reflexões teórico-metodológicas e dos depoimentos orais dos docentes sinalizando sua presença nas suas atividades profissionais. Vale lembrar que, nesta pesquisa, os livros didáticos se prestam como documentos auxiliares do estudo, que tem por foco os percursos, desafios e representações dos professores de geografia.

Além dos manuais escolares foram utilizados no estudo alguns atlas geográficos que datam do período. Eles se mostram como fontes históricas a serem consideradas na medida em que se constituem em material de apoio didático ao ensino de geografia. Portanto, presentes no cotidiano de professores e estudantes curitibanos. As obras selecionadas para compor a amostra foram as seguintes:

Quadro 2: LISTA DOS ATLAS GEOGRÁFICOS SELECIONADOS				
	Título	Autor	Editora	Ano / Ed.
1	Atlas Geográfico Escolar	Conselho Nacional de Geografia (CNG)	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	1962 / 2 ^a .
2	Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro	Manoel Maurício de Albuquerque e Antônio Pedro de Souza Campos	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	1966 / 2 ^a .
3	Atlas Geográfico Escolar	Maria Elena Ramos Simielli e Mário de Biasi	Ática	1983 / 1 ^a .

Assim como foi feito com os livros didáticos, os atlas geográficos também passaram por análise no quarto capítulo, em que será possível conhecer mais detalhes acerca das suas principais características e formas de utilização.

Da mesma maneira que ocorreu com os livros didáticos, os atlas geográficos serviram como fonte documental auxiliar para o aprofundamento das questões referentes ao período que compreende a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985).

Por fim, as fotografias também serviram como fonte documental da pesquisa, pois constituem-se em registros imagéticos que fornecem detalhes importantes de como se davam as atividades dos docentes ao ensinar geografia na época.

Contudo, as fontes documentais listadas anteriormente, só ganham relevância na medida em que apareceram, de maneira contundente, nos depoimentos dos professores entrevistados. Com base nisso, elas justificam-se como fontes históricas válidas para esta pesquisa. Sendo assim, a seguir, será detalhada a perspectiva metodológica utilizada no caso das fontes orais.

1.4.2 Os depoimentos orais como fonte histórica

Antes de maior detalhamento acerca da concepção de história oral desenvolvida na presente pesquisa, vale destacar que ela está relacionada a uma perspectiva metodológica.¹⁷ Portanto, contempla duas dimensões fundamentais: uma técnica e outra teórica. Sendo que no segundo caso, está amplamente amparada pelo campo historiográfico como um todo.

A história oral vai além de uma decisão técnica ou procedimental, servindo de base para a estruturação metodológica. Desse modo, ela “não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso da transcrição da oralidade; nem a análise à iniciativa dos historiadores do futuro.” (LOZANO, 2006, p. 16).

Em meio a diversas outras possibilidades, a história oral se mostra como uma solução contemporânea interessada em estudar o comportamento cultural e a compreender as características da sensibilidade humana.

Apesar de sua introdução em nosso país datar dos anos 1970, foi com a chegada dos anos 1990, que a história oral alcançou uma expansão mais contundente. Foram inúmeros os encontros visando oportunizar momentos de debates acerca do tema, que explicitaram a vitalidade e o dinamismo da área. Atualmente, bem mais consolidada nos programas de pós-graduação, ela apresenta-se como alternativa de grande valor científico, especialmente no campo da História. Segundo, Ferreira e Amado (2006, p. XI),

Poucas áreas, atualmente, tem esclarecido melhor que a história oral o quanto a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas, e demonstrando de maneira mais

¹⁷ “Diferenças secundárias à parte, é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do *status* da história oral. A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XII).

convicente que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração: em resumo, que a história é sempre construção.

Atualmente a proposta metodológica de história oral é mais bem aceita, já fazendo parte do repertório teórico-metodológico geral de um número crescente de historiadores, mas também de outras áreas afins. Assim, “já se reconhece a existência de uma tradição acadêmica em muitos lugares do mundo (...), em áreas onde se difundiram sistematicamente e se empreenderam modernos projetos de pesquisa cujo ponto de partida e cujo eixo principal foram a história oral.” (LOZANO, 2006, p. 17).

Com base no pensamento de Mikka (1988, p. 124), de maneira sintética seria possível reunir como principais perspectivas dos estudos em história oral, uma série de características. Dentre elas, as que possuem relação com este estudo são as seguintes:

- ⇒ O testemunho oral representa o núcleo da investigação e não algo acessório;
- ⇒ O uso sistemático de depoimentos orais permite à história oral esclarecer trajetórias particulares, conhecimentos que raramente poderiam ser acessados de outra maneira;
- ⇒ A geração de documentos a partir de entrevistas apresenta singularidade, sendo resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado (sujeito e objeto de estudo);
- ⇒ A pesquisa com fontes orais está alicerçada em representações individuais, expressas no conteúdo das entrevistas; sendo legitimadas como fontes tanto pelo valor informativo quanto pelo simbólico.

Além disso, vale destacar que os estudos em história oral compartilham juntamente com o método histórico tradicional das inúmeras fases e etapas da pesquisa científica na área, pois

De início, apresenta uma problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis. (LOZANO, 2006, p. 16).

No que tange ao tratamento e uso das fontes orais, ou seja, à hermenêutica do estudo, acredita-se que os desdobramentos das ações cotidianas das pessoas que viveram no passado, talvez, possam ser mais bem compreendidos nos dias de hoje, na medida em que, distantes dos contextos históricos que forjaram uma determinada situação e embasados pelas pesquisas que a sucederam, se pode construir entendimentos que ao agruparem fragmentos e vestígios, produzem narrativas de valor científico.

Todavia, quando se utiliza o termo “memória”, é importante elucidar em que sentido se faz isso. Afinal, qual é o entendimento conceitual de memória que permeou a montagem do roteiro de entrevista, a abordagem das fontes orais e o consequente tratamento dos relatos coletados?

Com base em Bosi (1994, p. 48), vale destacar que quando se utiliza a memória como fonte, o pesquisador deve ter clareza de estar lidando com dois tipos distintos: a memória hábito e a imagem lembrança. Segundo ela, ambas são responsáveis pelo fato de que “o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea.” Assim

De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado. A análise do cotidiano mostra que a relação entre essas duas formas de memórias é, não raro, conflitiva. Na medida em que a vida psicológica entra na bitola dos hábitos, e move-se para a ação e para os conhecimentos úteis ao trabalho social, restaria pouca margem para o devaneio para onde flui a evocação espontânea das imagens, posta entre a vigília e o sonho. O contrário também é verdadeiro. O sonhador resiste ao enquadramento nos hábitos, que é peculiar ao homem de ação. Este por sua vez, só relaxa os fios da tensão quando vencido pelo cansaço e pelo sono. (IDEM, p. 48 e 49)

Detalhando um pouco mais tais conceitos, deve-se dizer que a memória-hábito é adquirida pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras. Trata-se de algo que emerge do processo de socialização. Pode ser “um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em um serviço para a vida cotidiana (...). A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural.” (Idem, p. 49). Nesse sentido, ao se dialogar sobre o passado, essa memória é acionada para relembrar, por exemplo, as atividades profissionais mais comuns.

Por outro lado, a chamada “lembrança pura”, ao atualizar-se através da imagem-lembrança, “traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível da vida. Daí, também, o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória.” (Ibidem). Em linhas gerais, pode-se dizer que é a manifestação do inconsciente. Trata-se de acessar o que há de mais “sagrado” e particular de cada pessoa.

Assim, grosso modo, “a imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia.” (Ibidem). No que tange ao presente estudo, vale destacar que a memória-hábito tende a compor um só todo com a percepção que o entrevistado tem do presente.

Ferreira e Amado (2006, p. XXII), ainda sinalizam que no período compreendido entre os anos 1970 e 1980, ocorreram transformações significativas nos mais variados campos da pesquisa histórica (resultantes da dinâmica que a própria sociedade vivia), por meio da revalorização das análises qualitativas. Com isso a importância de experiências individuais (depoimentos e relatos pessoais) e o renascimento do interesse pelos estudos vinculados aos aspectos políticos deram impulso aos estudos de História Cultural.

Nas décadas que se seguiram, tal interesse se acentuou na academia, algo que se evidencia claramente no cenário nacional, mas, especialmente, nesta pesquisa, que dedica-se aos percursos, desafios e representações de docentes durante a Ditadura Civil-Militar brasileira.

Nesse sentido, em relação às fontes orais selecionadas, vale registrar que os quatro entrevistados foram profissionais dedicados ao ensino de Geografia, trabalhando durante o período em questão em Curitiba. Além disso, todos viveram entre os anos de 1964 e 1985 diretamente vinculados a instituições de formação e/ou ensino da disciplina de Geografia. Portanto, seus depoimentos estão marcados de elementos que revelam e auxiliam na busca de vestígios, permitindo conhecer, pelo menos em parte, as características do ensino ministrado nessa época, inclusive para além do que as fontes documentais possibilitaram descobrir, oferecendo um importante contraponto que enriqueceu a pesquisa.

Como diz Mezzano (1998, p. 62), “os bancos de dados que cada um de nós somos espera tempos de encontros, no qual narremos nossas histórias, as

pertinentes em cada momento, para entrelaçar-nos coletivamente.” Apesar dos depoimentos constituírem-se em representações particulares dos indivíduos entrevistados, sem dúvida, são enriquecedores, pois trazem à tona informações relevantes para qualquer estudo que protagonize as pessoas e suas vivências, característica fundamental das pesquisas em História Cultural e História Oral.

É com base nisso que a História Oral se vale de diálogos gravados para coletar as percepções da vida em sociedade, registradas de modo a constituírem-se em fontes documentais desde a sua origem. O ponto de partida das entrevistas em história oral passa pela aceitação de que os procedimentos são feitos no presente, com gravações, e envolvem expressões orais emitidas com o propósito de articular ideias direcionadas ao registro ou explicação de aspectos intencionalmente planejados em projetos. Em história oral a entrevista é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material resultante de linguagem verbal produzida para este propósito. (MEIHY; HOLANDA, 2007, pp. 13-14).

Na opinião de Nóvoa (1998, p. 45-46), é de grande relevância recorrer às fontes orais, já que

O desenvolvimento recente de linhas de investigação históricas centradas nas “experiências dos alunos” ou nas vidas dos professores insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, o texto é constituído pelas vivências e pelas “vozes” dos *actores* educativos. (...) A componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como os alunos e os professores, a título individual ou *colectivo*, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como os *actores* educativos constituíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas.

Nesse sentido, existem variadas percepções acerca do que ocorre nas escolas e universidade. Assim, dependendo da fonte oral consultada, pode-se chegar a depoimentos diferentes sobre uma mesma situação. O que torna ainda mais complexa, mas também rica a pesquisa com tais contornos.

Bosi (1994, pp. 408-409), colabora com a reflexão sinalizando que, além disso, “uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo.” Isso porque, estando imersa em um grupo, passa por interações resultantes de processos individuais que a

compõe. São vários os exemplos de depoimentos com tais características que poderão ser conhecidos ao longo deste estudo.

Além disso, com base nas orientações recebidas ao longo do doutoramento e no alerta de Bosi (Idem, p. 37), “o motivo da pesquisa foi explicado com toda a clareza ao sujeito, e ele sempre teve autoridade sobre o registro de suas lembranças e consciência de sua obra.” Algo que foi transformado em um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que estabelece os termos de uso dos depoimentos, os cuidados e as sanções resultantes de utilização indevida do conteúdo das entrevistas. Tais documentos constam nos anexos.

Mas ainda é necessário destacar que, em termos teórico-metodológicos

O ponto central que defendemos é a especificidade da entrevista de história oral que, distintamente de outras formas de coleta de depoimentos, deve estar sempre inserida num projeto de pesquisa a ser precedida de uma investigação aprofundada, baseando-se em um roteiro cuidadosamente elaborado. Ainda que esta recomendação seja antiga e consensual entre os especialistas em história oral, nunca é demais relembrá-la. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XXIV).

Com base nisso, as entrevistas foram organizadas em um roteiro que não incluía perguntas, mas uma sequência de assuntos que, oportunamente, durante a exposição dos depoimentos, foram organizados. Portanto, tratou-se de uma entrevista semiestruturada. A sequência utilizada foi a que consta abaixo:

- a) Identidade – ano de nascimento, local, características familiares e outros aspectos que julgue importantes.
- b) A vida de estudante – aulas de geografia, contato com livros didáticos, atlas, globos terrestres, mapas de parede, entre outros.
- c) A vida de universitário e a escolha da geografia – aulas, contato com materiais e estratégias de ensino.
- d) O currículo acadêmico do curso de geografia – disciplinas mais interessantes e vinculação com o ensino escolar.
- e) As atividades profissionais como docente escolar e/ou universitário.
- f) A vida e a docência nas décadas de 1960, 1970 e 1980.
- g) A Ditadura Civil-Militar na vida particular e profissional.
- h) A redemocratização do Brasil.

- i) Os livros didáticos de Geografia e outros materiais escolares, como globo terrestre, atlas geográfico, mapas de parede, entre outros.
- j) A legislação educacional e a prática docente.
- k) Outros assuntos que julgue importantes.

O formato semiestruturado, proposto para as entrevistas, bem como os assuntos escolhidos como roteiro, mostraram-se adequados, para os propósitos da pesquisa de coletar depoimentos que trouxessem dados e informações relevantes para incrementar a história da disciplina escolar de geografia, em Curitiba, por meio dos percursos, trajetórias e representações dos docentes da área.

Nesse sentido, conforme orientação de Meihy e Holanda (2007, pp. 14-15), qualquer resposta ao desafio de desenvolver estudos em história oral necessariamente deve partir de alguns pontos, sendo eles:

1. É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa de um projeto;
2. É um procedimento que acontece no *tempo real da apreensão* e que para tanto necessita de *personagens vivos* colocados em situação de diálogo;
3. Ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém *vínculo inevitável com o imediato* e isso obriga reconhecer o enlace da *memória com modos de narrar*;
4. A história oral ao valer-se da memória estabelece vínculos com a *identidade* do grupo entrevistado e assim remete à construção de *comunidades* afins;
5. O espaço e o tempo da história oral, portanto, são o *“aquí”* e o *“agora”*, e o produto é um *documento*;
6. Como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos *aparatos da modernidade* para se constituir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum, a *eletrônica* se torna meio essencial para sua realização.

A seguir, são apresentadas algumas informações a respeito de cada um dos entrevistados¹⁸. A ordem indica a sequência cronológica dos encontros:

¹⁸ O ponto de partida foi buscar alguns dos professores mais antigos do Departamento de Geografia, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, pois, eles poderiam tanto colaborar como fontes orais quanto indicar alguns de seus colegas para que o fizessem. Os primeiros nomes que surgiram foram os dos professores Lineu Bley e Naldy Emerson Canalli. A primeira tentativa se deu com o professor Naldy, via *facebook*, no início de 2012. Após uma semana sem resposta, foi-se em busca de pessoas que pudessem ter o seu contato telefônico na secretaria do Departamento de Geografia – UFPR, onde de fato se conseguiu. Todavia após várias tentativas, infelizmente, as chamadas não foram atendidas apesar da insistência. Nesse mesmo período, ou seja, ao longo de 2012, também foram feitas tentativas de contato com o professor Lineu Bley. Em 11 de outubro de 2012, via *Internet*, foi divulgado o falecimento, do professor Naldy Emerson Canali, algo que causou comoção na comunidade geográfica curitibana, pelo legado acadêmico que deixou, mas também pelo grande respeito que se tinha por ele.

Figura 2 – Professor Lineu Bley



Acervo particular do pesquisador com autorização.

=> Lineu Bley¹⁹: nascido no município de Curitiba, em 31.12.1933. Cursou as graduações de Letras – Faculdade Católica do Paraná (1951-1953), História – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1963-1966), Direito – Faculdade Católica do Paraná (1965-1968), Economia – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1966-1969) e Geografia – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1968-1971). Mestrado em Geografia, na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro-SP (1982), Doutorado em Geografia, na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro-SP (1990), Pós-Doutorado em Geografia –

¹⁹ Em princípio, a busca também se deu via rede social, algo que se mostrou ineficaz. As tentativas por telefone, também não deram resultado. Foi quando uma colega sinalizou que ele faria uma palestra no Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR) alguns dias depois. Isso ocorreu no mês de abril de 2012. A palestra foi assistida e, oportunamente, foi feito o convite para que ele fosse uma das fontes orais da pesquisa. Ele aceitou de imediato, mas disse que faria uma longa viagem e só poderia fazer isso após o seu retorno. Algum tempo depois, mais precisamente em julho de 2012, por ocasião da apresentação de trabalhos e comunicações na Espanha e em Portugal (referentes ao doutorado), inesperadamente, o professor Lineu foi encontrado retornando de viagem, em pleno Aeroporto de Guarulhos, estado de São Paulo. Nessa ocasião o compromisso foi reafirmado. A entrevista foi agendada para maio de 2013, quando de fato ocorreu. As entrevistas com o professor Lineu Bley duraram cerca de sete horas e trouxeram contribuições muito válidas para a pesquisa.

Universidade Nova de Lisboa – Portugal (1992). Professor de Geografia, História e OSPB – Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR (1965-1973). Professor do Departamento de Geografia – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1972-1996).

Figura 3 – Professora Eny de Camargo Maranhão



Acervo particular do pesquisador com autorização.

=> Eny de Camargo Maranhão²⁰ – nascida em Curitiba-PR, em 07.05.1931. Coursou a graduação em Geografia e História – Universidade do Paraná (1949-1953).

²⁰ Eny de Camargo Maranhão: professora de Geografia que trabalhou na Universidade do Paraná (Federalizada em 1950). Segundo indicação do professor Lineu Bley, ela estava muito bem de saúde e, talvez, pudesse constituir-se em fonte oral. Todavia, ele não tinha o endereço exato, apenas a indicação da rua onde mora. Infelizmente, também não possuía o contato telefônico. Com base nas referências, depois de algumas tentativas frustradas, foi localizado o endereço de moradia da professora Eny. Ela repassou o contato telefônico para que, uma semana depois, se agendasse a primeira entrevista. O encontro foi marcado para junho de 2013. Nessa ocasião, ela fez questão de conceder seus depoimentos juntamente com outra docente de geografia, que havia sido sua colega no Departamento de Geografia, a professora Alda Aracy Moeller. Inicialmente, ambas participariam da pesquisa como fontes orais. Todavia, devido à problemas de saúde, a segunda depoente, ficou impossibilitada de prosseguir com as entrevistas, pedindo, na sequência para ser desligada do estudo. Com isso,

Especialista em Antropologia – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1968-1969). Professora do Curso de Geografia e História – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1958-1961) e do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná – UFPR (1961-1985).

Figura 4 – Professora Marli Kuchenny



Acervo particular do pesquisador com autorização.

=> Marli Kuchenny²¹ – nascida em Curitiba-PR, em 30.11.1941. cursou a graduação em Geografia – Universidade Federal do Paraná – UFPR (1961-1964). Professora de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME (1969-1979),

os depoimentos por ela apresentados foram excluídos desta pesquisa. Por fim, apenas a professora Eny de Camargo Maranhão permaneceu como fonte oral até a conclusão dos estudos. As entrevistas totalizaram 4 horas.

²¹ Após muitas pesquisas pela *Internet*, foi através do apoio de um colega, que se conseguiu o contato telefônico da professora Marly. Após a ligação, ocorreu um rápido agendamento para o início do mês de outubro de 2013.

A entrevistada selecionou vários documentos (fotografias, certificados, materiais de aula, entre outros) para partilhar ao longo do encontro. Ela contou com riqueza de detalhes o seu cotidiano nas escolas em que havia ministrado aulas de Geografia, enfatizando seu forte vínculo com a educação pública e com seus alunos. Foram sete horas somando-se as duas entrevistas, repletas de curiosidades acerca do ensino de geografia.

da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR (1965-1991) e do Centro Tecnológico de Educação Federal – CEFET-PR (1976-1994).

Figura 5 – Professora Masako Osaki



Acervo particular do pesquisador com autorização.

=> Masako Osaki²² – nascida em Curitiba-PR, em 01.07.1937. cursou a graduação em Geografia e História – Faculdade Católica do Paraná (1958-1961) e Sociologia, Política e Administração Pública – Faculdade Católica do Paraná (1965-1968). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Departamento de Ciências Sociais e Serviço Social (1980-1991). Professora de Geografia, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR (1961-1991) e de escola particulares de Curitiba (1964-1991). Membro da Comissão de Reforma Curricular, da FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (1969-

²² Contatada por intermédio do professor Lineu Bley, que havia comentado a respeito de uma colega que tinha ensinado geografia dentro do período de interesse da investigação. O contato telefônico foi feito e o agendamento da entrevista não tardou em acontecer. Foram cinco horas de entrevista, durante as quais surgiram inúmeros dados e informações importantes para o estudo.

1971). Assessora do Ensino de Segundo Grau, na Diretoria de Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR (1971-1974).

Como se pode perceber as trajetórias de cada um dos entrevistados é relativamente distinta no que tange às suas idades, período de graduação em Geografia, atividades profissionais e na continuidade que deram às suas vinculações institucionais e formações acadêmicas. Constituindo-se, nesse sentido, em significativa do ponto de vista amostral, pois permite coletar depoimentos que retratam “lugares” e perspectivas variadas.

Após a qualificação do presente estudo, ocorrida em meados de dezembro de 2013, retomou-se o contato com cada uma das fontes orais no sentido de: a) confirmar a utilização de seus depoimentos; b) coletar elementos complementares necessários à pesquisa no sentido de suprir lacunas e/ou sanar dúvidas; c) apresentar os recortes realizados no conjunto do depoimento oral gravado; d) obter a autorização de uso do conteúdo selecionado por meio de ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); e) disponibilizar contatos telefônicos e de e-mail do pesquisador para responder a possíveis dúvidas; f) fazer fotografia para compor a pesquisa; g) convidar para assistirem a defesa da tese; e h) combinar que uma cópia do estudo será entregue assim que se tiver a versão final.

Enfim, nesta primeira parte, destinada a explicitar os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa, espera-se que tenha ficado claro que a

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia), que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntaria ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (...) É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1994, pp. 547-548).

A proposta metodológica aqui apresentada, que conjuga a História Cultural com elementos de História Oral, oferece a possibilidade de analisar o período compreendido pela Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), no sentido de saber, pelo menos em parte, como se deu o ensino de geografia em Curitiba nesta época. Nesse sentido, os vestígios voluntários e/ou involuntários remanescentes da cultura material e, principalmente, explicitados nos depoimentos dos professores entrevistados, foram fundamentais para a consecução da “desmontagem” sinalizada por Le Goff.

No capítulo seguinte, será realizada uma análise mais detalhada de como o contexto do período ditatorial interferiu na dinâmica da disciplina escolar de Geografia em Curitiba.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR E NORMATIZAÇÕES PARA AS LIDES COM O SABER GEOGRÁFICO

Nem todos os conhecimentos geográficos se integram em disciplinas acadêmicas. Os que dizem respeito ao ambiente próximo, por exemplo, são transmitidos às crianças pelo gesto ou palavra e escapam à memória escrita. (CLAVAL, 2006, p. 18).

No processo de elaboração da pesquisa foram encontradas informações sobre a geografia e suas relações históricas com a escola e o ensino que precisam ser dadas a conhecer a um público mais amplo, mas isso deve ser feito em conexão com o contexto social, político e econômico brasileiro, paranaense e curitibano, para que se tenha uma leitura mais abrangente das peculiaridades da época.

Vale lembrar que a Ditadura Civil-Militar no Brasil ocorreu num período longo, que se estende de 1964 (Golpe Militar propriamente dito) até 1985, considerada etapa final, quando se encerra, época de abertura política com a culminância de eleições diretas para governadores. Nesse período abundaram atos institucionais²³ (17 no total) e leis visando sedimentar o novo regime.

O golpe de Estado foi estimulado pela conjuntura política brasileira, que já estava turbulenta, destacadamente desde as décadas anteriores, pois na década de 1920²⁴, assim como nas décadas de 1930²⁵, 1940²⁶ e 1950²⁷, ocorreram sistematicamente²⁸. Com o início da década de 1960, fica cada vez mais evidente

²³ Decretos emitidos durante os anos da ditadura militar (1964-1985) no Brasil. Foram mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo para eles próprios diversos poderes extraconstitucionais. Os **Atos Institucionais** eram um mecanismo para manter na legalidade o domínio dos militares. Sem este mecanismo, a Constituição de 1964 tornaria inviável e inexecutável o regime militar, daí a necessidade de substituí-la por decretos mandados cumprir. Entre 1964 e 1969 foram decretados 17 atos institucionais regulamentados por 104 atos complementares. A justificativa dos governantes militares era de combate à corrupção e à subversão.

²⁴ Tenentismo foi o nome dado ao movimento político-militar, e à série de rebeliões de jovens oficiais de baixa e média patente do Exército Brasileiro no início da década de 1920, descontentes com a situação política do Brasil. Os movimentos tenentistas foram: a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana em 1922, a Revolução de 1924 a Comuna de Manaus de 1924 e a Coluna Prestes.

²⁵ Ocorrência da Revolução Constitucionalista (1932), da Revolta Mineira (1935) e do Golpe de Estado (1937), quando se inicia o Estado Novo.

²⁶ Realização do golpe militar, depondo o Presidente Getúlio Vargas (1945).

²⁷ Articulação para novo golpe militar, que culmina com o suicídio do Presidente Getúlio Vargas (1954); implementação do Movimento Militar Constitucionalista para a defesa do Mandato de Juscelino Kubitschek (1955).

²⁸ Com diferenças expressivas, esse ideário orientou a intervenção das camadas médias tradicionais na cena política nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Na campanha de 1932 combateram pela “Constituição” (isto é, por uma democracia limitada); na transição de 1945 pretendiam “redemocratizar o país”; e na crise de 1954 focaram

que “as forças armadas, convencidas do poder que tinham adquirido e obcecadas pelo anticomunismo, foram incapazes de aceitar a competição de novos atores e o conflito democrático.” (CARVALHO, 2006, p. 117).

Com o final do governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) e a vitória de Jânio Quadros que, em poucos meses²⁹ renunciou após prometer “varrer a sujeira” da política brasileira, deu-se um impasse, pois seu vice, João Goulart, estava em viagem diplomática à Colônia Britânica de Cingapura, situada na Ásia.

Seguindo as determinações da Constituição, o deputado federal Ranieri Mazzilli³⁰, Presidente da Câmara dos Deputados, assume a Presidência da República extraordinariamente. Todavia, ele não governa de fato, já que o poder estava sob a tutela dos três ministros militares. Nenhum deles era simpático à posse de João Goulart³¹, que, em sua opinião, tinha simpatia pela esquerda. Houve, inclusive, a ameaça de que caso ele retornasse ao Brasil tanto não assumiria quanto ainda seria detido. Fica evidente o cenário de “caos” político.

Independentemente disso, João Goulart e sua comitiva decidem retornar ao Brasil para assumir seu posto de Presidente da República. A entrada se dá pelo Rio Grande do Sul e, gradativamente, a chamada “Campanha da Legalidade”, apoiada inicialmente, apenas pelos governadores Ney Braga (Paraná) e Mauro Borges (Goiás), mas que mais tarde recebeu amplo apoio político e popular, chega à Brasília para dar posse ao Presidente. Porém, a posse só ocorre após grande desgaste político com os militares, que só consentiram depois da adoção de um novo regime político para o Brasil, o parlamentarista. Ato que reduzia significativamente os poderes de João Goulart. Era o início de um período de grande complexidade para a história nacional.

Nesse sentido, é bastante curiosa, à luz dessa quantidade de ações político-militares, a frase dita por Carlos Lacerda em 1962, para sintetizar o processo político entre 1945 e 1964: “golpes para evitar golpe”. Porém, teria sido possível evitar o golpe de 1964,

na batalha “contra a corrupção”. Em 1964, essas forças sociais orientam-se pela ideologia típica das “elites”: o anticomunismo. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 284).

²⁹ Jânio Quadros assumiu a presidência em 31.01.1961 e renunciou em 25.08.1961.

³⁰ Ficou no cargo de Presidente da República de 25.08.1961 até 07.09.1961.

³¹ Que já havia sido Vice-Presidente no governo de Juscelino Kubitschek, ou seja, pela segunda vez ocupava o cargo.

Se realmente nossas instituições fossem democráticas e sólidas. Seria preciso fixar, no interior desse ciclo longo, o momento em que, embora ainda *evitável*, o golpe contra o regime de 1964 tornou-se altamente *provável* (sendo as suas condições de possibilidade construídas desde então, uma vez que elas não estavam dadas de antemão). (CODATO; OLIVEIRA, 2004, pp. 276-277).

A sequência de acontecimentos conduz a aceitar que a renúncia de Jânio Quadros³², pelo que significou, não resultou no sucesso do grupo conservador em março-abril de 1964, por outro lado, antecipou o projeto político antipopulista. Na opinião de Jacob Gorender, o presidente Jânio Quadros desejava aquilo que os “golpistas de 1964 obtiveram: poderes excepcionais que reduzissem as atribuições do Congresso e permitissem ao presidente governar de maneira autoritária”³³. (Idem, p. 277).

Segundo Carvalho (2006, p. 21), está evidente que havia uma conspiração da direita em curso desde 1954, quando o suicídio de Getúlio Vargas a frustrou. Depoimentos dos principais militares e civis envolvidos a comprovam. A renúncia de Jânio Quadros e a chegada ao poder de João Goulart fazem parte do mesmo processo.

A conjuntura que se desenvolve a partir de setembro de 1961 e vai até fevereiro de 1964 é particularmente crítica. Sem as condições impostas pelos militares, é bem provável que a posse de João Goulart não tivesse ocorrido sem confronto. Essa parece ter sido, naquela circunstância precisa, a única fórmula possível para garantir a posse do vice-presidente, uma vez que, “na ótica dos militares e dos demais setores civis golpistas, Jango simbolizava tudo aquilo que havia de ‘negativo’ na vida política brasileira: demagogo, subversivo e implacável inimigo da ordem capitalista”³⁴. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 277).

Os estudantes participavam ativamente da vida política do Brasil às vésperas do golpe militar de 1964. Valendo-se de suas memórias da época, Carvalho (2006, p. 118) diz que “muitos de nós acreditávamos ingenuamente que o país caminhava para o socialismo e queríamos fazer parte da jornada. O presidente Goulart era visto com suspeita, mas acreditávamos que o movimento popular, os operários, os estudantes, os camponeses, operariam a mudança com ou sem ele.”

³² Segundo os autores, “na verdade, um golpe malogrado.”

³³ GORENDER, Jacob. “Era o golpe de 64 inevitável?”, in 1964: Visões críticas do golpe: democracia e reforma no populismo. Toledo, Caio Navarro de (org.), Campinas, Ed. UNICAMP, 1997. p. 112.

³⁴ TOLEDO, Caio Navarro de (org.). 1964: Visões Críticas do Golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 12.

No ano do golpe o país experimenta, sem possibilidade de retorno, os efeitos da polarização ideológica que havia colocado em posições opostas já há algum tempo, o liberalismo conservador³⁵ ao reformismo nacionalista³⁶. No mês de março vários eventos³⁷ anteciparam a conclusão desse período de crises. Pode-se dizer que

As “Marchas da Família com Deus pela Liberdade” foram, nesse contexto, uma resposta política ao discurso de 13 de março na Central do Brasil. A faísca que incendiou o movimento reacionário saiu do pronunciamento do presidente Goulart durante o Comício das Reformas. Jango criticara a “indústria do anticomunismo” e a utilização de símbolos religiosos como instrumentos políticos de oposição a seu governo. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 278).

Os comentários de João Goulart naquele momento foram muito mal vistos por parte da população brasileira, sendo interpretados como ofensivos aos valores cristãos e soou como declaração de que levaria adiante as reformas agrária, bancária, eleitoral, universitária e urbana, mesmo contra a “legalidade constitucional”. O fantasma de que havia uma revolução em curso assombrou a consciência conservadora tanto durante o regime ditatorial-militar quanto depois dele. (Idem, pp. 278-279).

No dia 1º de abril, estava explícita a vitória do golpe. Carvalho (2006, p. 118), mais uma vez valendo-se de suas memórias diz que

Saí em companhia de colegas a vagar pelas ruas de Belo Horizonte, todos nós meio perdidos, sem entender bem o que se passava, com a sensação

³⁵ Oriundos das camadas médias urbanas (profissionais liberais, pequenos empresários, donas-de-casa). Entidades femininas (Campanha da Mulher pela Democracia — CAMDE, Liga da Mulher pela Democracia — LIMDE, União Cívica Feminina — UCF e Movimento de Arregimentação Feminina), religiosas (Fraterna Amizade Cristã Urbana e Rural, Círculos Operários Católicos, Associações Cristãs de Moços), associações civis e de classe (associações comerciais, Sociedade Rural Brasileira, Clube dos Diretores Lojistas, Conselho de Entidades Democráticas, Campanha para Educação Cívica) e sindicatos patronais (federações das indústrias e demais órgãos a elas relacionados). (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 279).

³⁶ Compostas pelas entidades sindicais (o CGT, as federações e confederações nacionais de trabalhadores), uma série de organizações civis politizadas à esquerda (a UNE, a PUA, a UBES) e a Frente Parlamentar Nacionalista. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 279).

³⁷ O Comício da Central do Brasil (no dia 13), a Marcha da Família (no dia 19), a Rebelião dos Marinheiros (no dia 26) e a reunião no Automóvel Clube (no dia 30). A ação dos partidários de Goulart assumia [em 1964] aspectos de verdadeira tomada do poder (...). Apenas depois de 13 de março, quando Goulart realizou, sob a proteção de tropa do Exército, revolucionário comício na frente da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, a sociedade se deu conta da iminência dos perigos que corria. Alguns dias depois, 250 mil pessoas saíram às ruas de São Paulo (...) na famosa ‘Marcha com Deus, pela Família e pela Liberdade’ [*sic*], respondendo ao Presidente da República que no comício da Central escarnecera do que o terço simboliza para os católicos. Foi como resposta a esse movimento ... que as Forças Armadas, praticamente sem dissidências, se puseram em marcha... (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 279).

de que o céu desabara sobre nossas cabeças. Contemplávamos, perplexos, a alegria dos que celebravam a vitória e assistíamos, assustados, ao início da violência contra os derrotados. Alguns alunos da faculdade, partidários do golpe, andavam armados pela cidade caçando os colegas de esquerda. O sonho do socialismo esboroava-se como um castelo de areia.

Após o golpe, a Ditadura Civil-Militar firmou-se. Entre seus instrumentos coercitivos estava a tortura, além do extermínio como último recurso de uma política repressora pautada no Ato Institucional nº. 5, que revestiu de legalidade tais atos. “A ditadura envergonhada foi substituída por um regime a um só tempo anárquico nos quartéis e violento nas prisões.” (GASPARI, 2002, p. 13).

Por outro lado, como sinalizam Gonçalves e Ranzi (2012, p. 7):

É inegável que houve repressão e censura, mas as pessoas que percebiam ou eram alvo mais direto destas ações, eram relativamente, uma minoria. A maioria da população – por diversas razões – não percebeu, ou não se incomodou, ou percebeu e se omitiu, ou concordava com as ações do governo, ao menos em relação àquilo que as atingia, os efeitos, por exemplo, do milagre econômico. Por isso a menção a um paradoxo, pois simultaneamente ao arrefecimento da repressão, há manifestações de adesão e apoio ao governo, e estas não são insignificantes.

Isso justifica o uso aqui aplicado de Ditadura Civil-Militar, pois estudiosos desse contexto histórico alertam que a expressão Ditadura Militar seria uma “simplificação e uma dicotomização desse período, que foi muito mais complexo.” (Ibidem).

A seguir, será realizada uma análise da conjuntura brasileira nas décadas de 1960, 1970 e 1980, no que tange às políticas educacionais do Estado brasileiro.

2.1 NA DÉCADA DE 1960, SEIS ANOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR.

Para contextualizar historicamente a década de 1960, vale registrar que o mundo passava por importantes acontecimentos como a consolidação da Guerra Fria, o início da Guerra do Vietnã (1962-1975), a ampliação dos movimentos de contracultura em favor dos grupos oprimidos, o início do uso da informática com fins comerciais, a greve geral de maio na França (1968), a chegada do ser humano à Lua, entre tantos outros. Tratava-se, portanto, de um momento no qual as contradições entre os avanços tecnológicos e as questões sociais afloravam nas grandes potências planetárias.

Naquela década, no Brasil, se efetivava a mudança da Capital Federal do Rio de Janeiro para a recém-fundada, Brasília (1960); o crescimento do êxodo rural; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 (1961); o início da Ditadura Civil-Militar (1964); a Reforma do Ensino Superior, Lei 5.540 (1968), entre outros.

Figura 6 – Curitiba (1958)



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

No Paraná, seguindo o contexto brasileiro, avançam tanto o processo de urbanização quanto o de industrialização, modificando, gradativamente, o perfil extrativista e agrário do estado. Com isso, surgem várias agroindústrias que consolidam a década de 1960, como crucial para a modernização da economia paranaense.

Em 1960, o município de Curitiba possuía pouco mais de 300 mil habitantes, constituindo-se em uma das dez mais populosas cidades brasileiras. Além disso, sendo a capital do estado do Paraná, também se constituía em importante centro para os debates políticos da época.

Figura 7 – Praça Ruy Barbosa – Curitiba (1960).



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

Figura 8 – Praça Tiradentes – Curitiba (1960)



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

Em termos de políticas educacionais, a década se inicia com a publicação da Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart. Sendo que sua validade só se iniciou, de fato, com o início de 1962. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já havia sido prevista na Constituição de 1934³⁸, mas só em 1948³⁹ é enviado o projeto de lei ao Poder Legislativo, que deliberou durante mais de uma década até produzir seu texto final. Portanto, se passaram vinte e oito anos para que a Lei 4.024/61 deixasse de ser uma proposta e se tornasse um parâmetro legal para a Educação brasileira.

Vale destacar que havia dois grupos disputando qual seria a filosofia presente na primeira LDB: Os conservadores (estatistas) e os liberais. O primeiro deles ligava-se principalmente aos oposicionistas ao governo, os chamados partidos de esquerda. Eles tinham como premissa, que o Estado precede os interesses individuais, tendo como finalidade oferecer a educação escolar para o bem da sociedade. Assim, acreditavam que apenas o Estado deveria educar e que as instituições escolares particulares poderiam funcionar, mas sob sua tutela. O outro grupo ficou conhecido como liberalista, estando vinculado aos partidos aliados ou com crenças similares aos governantes, ou seja, os de centro e de direita. Suas ideias pautavam-se na crença de que as pessoas possuem direitos e não caberia ao Estado interferir nisso, a ele caberia respeitar os interesses individuais. Nesse sentido, educar é uma obrigação das famílias, que podem se desejarem, escolher instituições escolares particulares para matricular os estudantes. A função do Estado seria estabelecer diretrizes necessárias ao sistema educacional, garantindo por meio de bolsas de estudo, a educação das famílias de baixa renda. Na redação final da LDBEN/61 os ideais liberais foram mais amplamente atendidos do que os dos conservadores (estatistas).

³⁸ Até a década de 1930, todo e qualquer assunto relacionado à educação devia ser tratado pelo Departamento Nacional do Ensino, que pertencia ao Ministério da Justiça. Apenas em 1931 foi criado o Ministério da Educação. Na Constituição de 1934 dedica-se todo um capítulo ao tema, trazendo à União o compromisso de "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º) e "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (art. 150º).

³⁹ Após o final do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma em linhas gerais o capítulo sobre educação e cultura da Carta presente na de 1934. Inicia-se, desse modo, o processo de discussão do que se pretendia com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Pode-se perceber com clareza a citada disputa e a supremacia do grupo liberalista ao acessar a Lei 4.024/61, quando trata Dos Fins da Educação, no seu artigo 1º. ao indicar que

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 132).

Já nos artigos 2º. e 3º., e 4º. e 5º., respectivamente nomeados, Do Direito à Educação e Da Liberdade de Ensino, a LDBEN/61, diz que

Do Direito à Educação

Art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º. O direito à educação é assegurado:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Da Liberdade do Ensino

Art. 4º. É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º. São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. (IDEM, p. 133).

Em linhas gerais a Lei 4.024/61 traz em seu texto final os seguintes aspectos:

- a) mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10);
- b) regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9);
- c) garante o empenho de 12% do

orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92); d) dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95); e) obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30); f) formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginasial ou colegial (art. 52 e 53); g) formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59); h) ano letivo de 180 dias (art. 72); entre outros.

É importante explicitar que mesmo com a ocorrência do golpe de 1964, no que diz respeito à LDBEN de 1961, não houve ruptura, mas continuidade, pois não foi necessário revogar suas bases fundamentais que já estavam em sintonia com as diretrizes a serem seguidas pelo novo Governo. As alterações se deram nas bases organizacionais com o propósito de fazer ajustes que atendessem ao modelo econômico capitalista articulado aos interesses do mercado internacional.

Por outro lado, João Goulart, o Presidente da República entre 1961 e 1964, passava por grandes dificuldades para governar o Brasil, enfrentando resistência de alguns setores da sociedade. A estabilidade do seu governo foi definindo gradativamente, até que no início de 1964, proliferaram manifestações populares por todo o país, especialmente no mês de março, milhares de pessoas ganharam as ruas para protestar contra algumas das propostas de reforma do Governo.

O que se constituiria em um momento de reformulação das estruturas sociais, econômicas e políticas brasileiras, terminou por abalar setores mais tradicionais da sociedade. As propostas mais impopulares foram o pagamento das indenizações aos proprietários de terras com títulos da dívida pública (constitucionalmente, eles teriam direito a receber o valor em dinheiro), a limitação da remessa de lucros para o exterior, a legalização do Partido Comunista Brasileiro, a estatização da educação escolar e a política do livro didático único para todo o país.⁴⁰ Enfim, as críticas tinham como justificativa o excesso de intervenção do Estado na conjuntura nacional.

Entre as mobilizações ocorridas nesse período, chama a atenção, no que tange a esta pesquisa, a “Marcha a favor do Ensino Livre”, que realizou-se em Curitiba, no dia 24 de março de 1964, em repúdio ao Governo do Presidente da República João Goulart. Merece registro o fato de que nela tanto o nome quanto as principais bandeiras de luta foram diferentes das demais, como será visto a seguir.

⁴⁰ Algo que já havia sido feito durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), algo que será detalhado no terceiro capítulo.

Em outras cidades como Belo Horizonte, Niterói⁴¹, Rio de Janeiro e São Paulo, o nome da mobilização era “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, nome escolhido para expressar a insatisfação dos participantes com as declarações feitas por João Goulart no comício da Central do Brasil, ocorrido em 13.03.1964⁴².

A chamada “Marcha a favor do Ensino Livre”, ocorrida em Curitiba, priorizou a luta pelas “liberdades individuais”, colocando os valores tradicionais cristãos em segundo plano. É o que explicita-se quando se analisa sua organização e enredo. Assim, no caso curitibano

As principais bandeiras de protesto estavam ligadas não às questões mais críticas da conjuntura política nacional (as “Reformas de Base”, a subversão da hierarquia militar, a ascensão das esquerdas partidária e sindical e do movimento popular em geral), mas, surpreendentemente, a duas propostas polêmicas do Ministério da Educação: a obrigatoriedade em se adotar nos colégios um “Livro Único”, editado pelo próprio MEC, e a pretensa “encampação de escolas particulares” (leia-se: as escolas confessionais). Essas ideias eram não apenas inaceitáveis por si mesmas, mas típicas de países “totalitários”. A elas se deveria opor os princípios liberais clássicos. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, pp. 274-275).

Por outro lado, assim como nas demais “marchas”, especialmente a realizada em São Paulo, realizada em 19.03.1964, estiveram na organização do protesto em Curitiba associações empresariais e de mulheres católicas. Destacou-se, especialmente, a mobilização política da União Cívica Feminina Paranaense — UCF⁴³, com uma eficaz campanha ideológica promovida especialmente pela Associação Comercial do Paraná — ACOPA⁴⁴. Essas duas entidades capitanearam o ato na capital paranaense, realizando reuniões, cursos, palestras, protestos públicos relâmpagos, entre outras atividades “revolucionárias”. (Idem, p. 286).

⁴¹ Na época Niterói era a capital do estado do Rio de Janeiro. Já o estado da Guanabara tinha como capital a cidade do Rio de Janeiro.

⁴² Na ocasião, João Goulart se via pressionado também por algumas lideranças religiosas avessas às possíveis reformas educacionais, que “estatizariam” a educação, atingindo diretamente as escolas particulares (religiosas e leigas). Em sua fala, o Presidente da República foi enfático ao criticar o uso “político” da religião. Este foi o estopim para o início das mobilizações de rua, chamadas de marchas.

⁴³ A UCF era uma entidade fundada em outubro de 1963 com o objetivo de realizar obras assistencialistas e debater assuntos cívicos e religiosos. Suas principais incentivadoras foram Dalila de Castro Lacerda e Rosy Pinheiro Lima. A grande maioria de suas associadas era oriunda das camadas médias tradicionais. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 286).

⁴⁴ A Associação Comercial do Paraná era uma entidade particular (não corporativa), composta por médios e pequenos empresários, em sua maioria comerciantes, mas também por profissionais liberais oriundos de setores da antiga elite (os “bacharéis”) e das camadas médias tradicionais. A ACOPA atuava, segundo a própria opinião de seus membros, “pragmaticamente” e a partir dos interesses da “livre iniciativa”. (IBIDEM).

A “Marcha a Favor do Ensino Livre”, nome cunhado por seus organizadores para a mobilização de Curitiba, contestava tanto uma possível “encampação das escolas particulares” (principalmente os colégios católicos), ou seja, a sua estatização, algo pouco provável; quanto a adoção “Livro Único”, elaborado pelo MEC. Nesse segundo caso

Ora os conservadores reprovavam o fornecimento pelo Estado de livros didáticos para todas as escolas (determinação, segundo a União Cívica, típica de governos “totalitários”); ora os conservadores acusavam essa operação (talvez por isso mesmo) de mera propaganda ideológica do governo de Jango. (IDEM, pp. 286-287).

Dentre os livros didáticos que compunham a coleção oficial estavam os da disciplina de geografia, escritos por Aroldo de Azevedo, e os de história, de autoria de Nelson Werneck Sodré. Foram os produzidos por este último autor que geraram maior comoção, na medida em que os participantes da mobilização sinalizavam que o autor não contava corretamente a história brasileira, esmaecendo os principais mitos nacionais, além disso, acreditavam que o encarte enaltecia o programa de Reformas de Base propostos pelo Governo, constituindo-se em propaganda estatal. (Idem, p. 287). Quanto aos livros didáticos de geografia, não existia nenhuma crítica explícita nesse sentido, já que apesar de “muito bons” (opinião dos depoentes), de um lado, mantinham a perspectiva tradicional e, de outro, não abordavam os conteúdos numa perspectiva política. Aliás, a ênfase dos manuais escolares de Aroldo de Azevedo era, predominantemente, física e descritiva. Análise, recorrente entre as fontes orais consultadas e confirmada pelas análises de conteúdo em algumas de suas obras.

Nos primeiros dias de março de 1964, a Associação Comercial do Paraná, através do seu jornal, a Folha do Comércio, publicou uma declaração de Alceu Amoroso Lima a respeito da política do “Livro Único”. A notícia dizia que:

O professor Alceu Amoroso Lima declarou para *O Globo* que o decreto assinado pelo presidente João Goulart, autorizando o Ministério da Educação a editar livros escolares, é perigoso de ser aplicado, porque a comissão encarregada de editá-los deverá preparar os textos *de acordo com a posição ideológica dominante no Governo*, como tem acontecido com outras comissões que editam livros oficiais⁴⁵. (IDEM, p. 287).

⁴⁵ Folha do Comércio, 2 a 8 mar. 1964, p.7.

A adesão se avolumava, cada vez mais, em todo o país, mas, no Paraná a situação era mais delicada, já que Ney Braga, o Governador do estado (1961 a 1965), um dos apoiadores da “Campanha da Legalidade” que havia levado João Goulart à presidência, dependia da simpatia do Governo Federal para implementar os projetos de modernização da economia paranaense, planejada com recursos estatais. Portanto, manter-se aliado do Presidente era a escolha mais oportuna. (Idem, p. 289).

Contudo, sua posição mudou com a pressão da opinião pública, estimulada pela ação da União Cívica Feminina (UCF) e da Associação Comercial do Paraná (ACOPA). Tal parceria tinha como principal preocupação a resistência às propostas de reforma na política educacional. Ela será o ponto em comum entre as duas instituições, ainda que essa temática tenha sido refratada segundo os valores e os interesses de cada setor. Sendo assim.

A Associação formou grupos organizados para a conspiração segundo as bandeiras locais, com ênfase na *Comissão Pró-Ensino Livre*, presidida por Ruy Itiberê da Cunha. Essa comissão, composta por diversos diretores e proprietários de colégios particulares ligados à ACOPA, foi criada exclusivamente para organizar os protestos contra as encampações. Os donos de colégios particulares, que atuaram no movimento, eram evidentemente os principais interessados em que a proposta de estatização de escolas particulares fosse derrubada. Por seu turno, a questão do monopólio dos livros didáticos pelo governo federal, conforme a proposta do “Livro Único”, foi combatida com notável disposição pelo próprio presidente da Associação Comercial, que possuía expressivas ligações com a indústria gráfica (ele era o dono das “Impressões Paranaenses”, o proprietário da *Revista Panorama* e presidia, além da ACOPA, o Sindicato das Indústrias Gráficas). Tinha, por essa via, grande inserção no mercado de livros didáticos. (IDEM, 2004, pp. 290-291).

O Exército também pronunciou-se a respeito das questões pedagógicas supracitadas, afirmando que

O Ministério da Educação e Cultura transformara-se em instrumento de infiltração comunista. O Diretório do Ensino Secundário, apoiado na assessoria estudantil e em alguns técnicos do MEC, levava a intranquilidade aos estabelecimentos de ensino, baralhando responsabilidades e minando a autoridade dos educadores. Verbas vultosas eram fornecidas para comprometer a liberdade de consciência. Livros eram impressos para serem adotados, indistintamente, por todos os estabelecimentos de ensino, havendo mesmo alguns deles que reformulavam a História do Brasil em bases marxistas.⁴⁶ (IDEM, p. 287).

⁴⁶ *Relatório da 5ª Região Militar do Paraná*, abr. 1964, p.4. Citado por Raymundo Negrão Torres, 2003. Entrevista concedida a Marcus Roberto de Oliveira, em 4 maio 2003. (CODATO; OLIVEIRA, 2004, p. 294).

Por fim, no dia 24 de março de 1964, mesmo com chuva torrencial, cerca de trinta mil curitibanos (o que correspondia a cerca de dez por cento da população da cidade), ganharam as ruas para fazer a sua “Marcha a Favor do Ensino Livre”. A multidão saiu da praça Santos Andrade (em frente à Universidade Federal do Paraná e se dirigiu ao Palácio Iguazu, no setor administrativo, com objetivo de conseguir o apoio do governador ao movimento “contra a massificação do ensino”.⁴⁷

Em uma fotografia publicada na *Revista Panorama* é possível ler a frase: “Só queremos um livro: a Constituição do Brasil”, escrita em uma das faixas. O governador Ney Braga estava no Palácio Iguazu e, ao lado de seu secretariado e de diversos parlamentares (em sua maioria da União Democrática Nacional – UDN⁴⁸), proferiu enfim o solene discurso: “Queremos reformas sim, mas em ordem, em paz. Na realidade, nós temos hoje que decidir, talvez, os destinos do mundo e, por isso, vemos com muita emoção manifestações como esta”.⁴⁹ Por fim, ele ainda disse que “o livro que os senhores me trouxeram eu não joga fora daqui, para não sujar o chão do Paraná.”⁵⁰ Ele referia-se aos livros de Nelson Werneck Sodré.

O professor Lineu Bley, que não participou da mobilização, ficou sabendo por meio de colegas que:

Foi feita uma grande fogueira com aqueles livros de história, do Nelson Werneck Sodré! Bem na frente do Palácio Iguazu! Eles queriam que o governador aderisse ao movimento contrário a adoção do livro único. (LINEU BLEY).

Alguns dias depois, findava-se o governo do Presidente da República, João Goulart, que foi sucedido por Ranieri Mazzilli⁵¹, por alguns dias e, na sequência pelo

⁴⁷ Nas primeiras fileiras, “à frente dos manifestantes, marchavam o Senador Adolpho de Oliveira Franco (UDN), os deputados Jorge Curi, Rubens Requião e Edgar Távora (todos da UDN); vereadores Jobar Cassou (UDN) e João Derosso (PSD)”. No ato destacaram-se Maria Aparecida Portugal Alves (“membro do comitê executivo da marcha e incentivadora principal desse movimento”), Luiza Bueno Gonm e Esther Gaspareto (vice-presidente da UCF), Ruy Itiberê da Cunha (presidente do comitê) e os diretores dos colégios dos Irmãos Maristas (católico e privado). (IDEM, p. 293).

⁴⁸ O partido caracterizou-se pela defesa do liberalismo clássico, e pela forte oposição ao populismo, que caracterizou o governo de Getúlio Vargas. Além disso, algumas de suas bandeiras eram a abertura econômica para o capital estrangeiro e a valorização da educação pública. O partido detinha forte apoio das classes médias urbanas e de alguns setores da elite.

⁴⁹ *O Estado do Paraná*, 25 mar. 1964, p.4. Para a foto e a faixa, v. *Revista Panorama*, abr. 1964. (IDEM, p. 294).

⁵⁰ *Ney Braga, governador do estado. O Estado do Paraná*, 25 mar. 1964, p.4.

⁵¹ Ficou no cargo entre os dias 2 e 15 de abril de 1964, interinamente.

primeiro Presidente da Ditadura Civil-Militar brasileira, o Marechal Humberto Castelo Branco.⁵²

Segundo Bosi (1994, p. 453), a lembrança de fatos de ordem pública denota, não raro, uma postura com características de convenção social, manifestando um explícito teor ideológico. Assim, na memória política, os julgamentos aparecem muito claramente, na medida em que “o sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica ‘neutra’. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, e reafirmando sua posição ou matizando-a.”

A seguir, é possível verificar a pertinência dos apontamentos feitos pela pesquisadora, no relato do professor Lineu acerca de suas lembranças da época do golpe militar, em 1964:

Eu morava na (rua) Alferes Poli. Na Rui Barbosa tinha o quartel. O quartel apitou lá e a gente ficou sabendo que o Jango tinha renunciado. E teve aquele movimento todo ali no quartel e já encheu a Praça Rui Barbosa de soldado, então, já começou o regime militar. Na Universidade, nós tínhamos os diretórios. No Diretório Rocha Pombo, eu era secretário. E o professor Carlos Antunes (...) que depois foi reitor, era o presidente do diretório, enquanto eu era o secretário. O Rocha Pombo era o diretório da Faculdade de Filosofia inteira. (...) Fui presidente dos centros de estudos de História, primeiro e, depois, de Geografia. Justamente no auge do regime militar. Aí, acabaram com o centros de estudos. Tomaram posse da máquina de escrever, da mesa, das cadeiras... O diretório desapareceu. (...) Não tinha nada de organização estudantil! Eu tinha ido no Congresso da UNE, no Rio, em 1964. Antes do golpe. O pessoal estava combinando de fazer uma grande reunião no interior de São Paulo. Graças à Deus, eu não fui naquela! Porque todos mundo que foi naquela acabou preso! (...) Marés de Souza, que era o presidente do nosso diretório foi preso! Foi para o Ahú preso! Porque tinha uma célula comunista lá. No nosso tinha mesmo! No curso de História tinha! Eu acabei me filiando ao Partido Comunista. Por isso que eu fui no Congresso da UNE, porque eu era filiado. (...) Tinha, em Moscou, uns tais ‘Encontros da Juventude’ que iam várias pessoas. Me deram uma passagem para eu ir e na ‘hora H’ de embarcar, meu pai cortou minhas asas!. Não me deixou ir. O Dori, meu colega da Geografia que foi, nunca mais voltou. Ficou por lá! Sei lá o que aconteceu com ele! (...) Cada curso tinha um centro estudantil. (...) Eram os centros e o Diretório. Eu estava no Diretório. O Rocha Pombo que recebia o dinheiro do Ministério e repassava para os centros. (...) Então para participar de eventos tudo dependia desse dinheiro. Com o golpe isso tudo acabou! Quando terminou o Diretório Rocha Pombo, nós fizemos uma passeata famosa. Pegamos aquele busto que tem do Flávio Suplicy na entrada da Universidade e arrastamos pela rua XV inteira! Foi uma coisa bem de gente jovem e maluca! Aquele busto que tem lá, é novo, pois em 1964 nós quebramos inteiro! Ele tinha sido nomeado Ministro da Educação e saiu a famosa Lei Suplicy. Que saiu em 1966. Que era a Lei que terminava com todos os diretórios! Extinguia tudo! Passava tudo para os departamentos. Ele era o reitor da Universidade da Federal do Paraná e recém tinha inaugurado um

⁵² Governou de 15 de abril de 1964 até 15 de março de 1967.

busto dele. (...) Foi ele que ajudou a ter o prédio da reitoria. (...). (Lineu Bley).

No depoimento fica muito claro o panorama de insatisfação estudantil presente em Curitiba, com as primeiras iniciativas governamentais do período militar, que com o corte de verbas, praticamente, extinguiu os diretórios universitários.

Além disso, pode-se considerar, ainda, que a década de 1960 se constituiu em período de intensa experimentação educativa, evidenciando a predominância da concepção pedagógica renovadora. Testemunho disso foram as várias ações realizadas após o início da Ditadura Civil-Militar, que sinalizaram para a mudança de rumos na educação nacional, pretensamente com a Lei 5.692/71.

Ainda nessa década, outras mudanças ocorreram com a instituição a Lei 5.540/68, também conhecida como “reforma universitária”. Com ela princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média foram implementados. Aliás, os anos de 1968 e 1969, foram de intensa “atividade legislativa”⁵³ com vistas a instituir uma nova perspectiva para a educação brasileira.

Os três primeiros artigos da reforma universitária demonstram, com clareza os propósitos do Governo. Neles consta o seguinte texto:

CAPÍTULO I Do Ensino Superior

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º. As universidades gozarão de autonomia didático-científica disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e de seus estatutos.

Art. 4º. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de

⁵³ Alguns exemplos disso são: em 1968 – a) O Decreto 63.281, cria o Centro Nacional de Recursos Humanos – CNRH. b) É formado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, cujo projeto transformou-se na Lei 5.540 e depois regulamentado no Decreto-lei 464. c) O Decreto 63.341, de 1º de outubro, fixa critérios para a expansão do ensino superior. d) A Lei 5.537, de 21 de novembro, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. e) A Lei 5.540, de 28 de novembro, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. f) O Decreto-lei 405, de 31 de dezembro, fixa normas para incremento de matrículas no ensino superior. Em 1969 – g) Entra em vigor o Decreto-Lei 477, aplicado aos professores, alunos e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, com o objetivo de banir o protesto estudantil. h) O Parecer nº 77, regulamenta o sistema nacional de Pós-Graduação. i) O Decreto-Lei 574, proíbe as instituições educacionais de promoverem redução de suas vagas iniciais.

fundações ou associações. (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, pp. 95-96).

Os principais efeitos Lei 5.540/68 foram: a) expansão da quantidade de universidades pelo território nacional; b) fim da hegemonia dos grupos confessionais no ensino superior privado, superados por instituições leigas; c) criação da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), que passou a ser obrigatória em todos os cursos de Ensino Superior. (MARTINS, 1982, p. 37).

Pela efervescência da mobilização popular e reivindicatória no Brasil, em 13 de dezembro de 1968, o Estado implementa o Ato Institucional nº. 5, que consolida as ações dos que o antecederam desde a implantação do novo regime, pois ele tirava do cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como concede ao presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo.

Além disso, por meio do Decreto-lei 477 (13.12.1968), direcionado especificamente aos profissionais que trabalhavam em instituições de ensino (professores e equipe administrativa) e aos seus alunos ficavam proibidas qualquer tipo de manifestação de caráter político ou de protestos no âmbito das universidades.

Em seu depoimento, a professora Masako traz uma lembrança a esse respeito.

Eu era formada em história e geografia. Depois, eu fiz um curso à noite, pois eu não dava aulas nesse horário. Fiz o vestibular de Sociologia, Política e Administração Pública. Por causa disso, a gente foi até perseguida! Que diziam que nós éramos comunistas. Daí não queriam dar a carteirinha pra gente! Só deram a de Administração Pública. Foi em 1968 que eu me formei nesse curso. Comecei em 1965. O grupo de alunos era formado pelo Stálin Passos e pelo irmão dele, o Molotov Passos! (...) Tinha que tomar cuidado! (MASAKO OSAKI).

A Ditadura Civil-Militar acabou por consolidar uma tradição forjada ao longo da primeira parte do século XX, ou seja, a do “nacionalismo exacerbado”, algo que parece ter validado as várias intervenções militares na política nacional, citadas anteriormente.

Testemunho disso foram as décadas de 1940 e 1950, que estiveram marcadas por uma visão ufanista do Brasil, ou seja, de engrandecimento do país por meio da enumeração e descrição das riquezas naturais e pela omissão das

dimensões culturais e políticas da sociedade. Tanto que, a base da abordagem geográfica escolar estava em tratar ou estudar a natureza, o homem e a economia, mas de forma estanque (CASSAB, 2009). Nesse contexto histórico, a Geografia foi um importante veículo a serviço do Estado brasileiro, pois sua presença nas escolas permitia atender aos anseios de valorização do país.

Por volta da metade do século XX, o panorama traçado para a Geografia é composto de luzes e sombras. Trata-se de um tempo de importantes avanços, mas permanece latente uma inquietação acerca de seus rumos. Na opinião de Paul Claval (2006, p. 102), “A geografia, tal como se desenvolveu desde o virar do século, conheceu os seus maiores sucessos quando se ligou às paisagens e às sociedades tradicionais. Numa altura em que a modernização se acelera, isso não condena a disciplina a renovar-se ou desaparecer?” Teria ocorrido de fato a necessária transformação sinalizada por Claval não só na academia, mas também na escola? E, se houve, de que tipo teria sido ela?

Portanto, a década de 1950 foi o ponto de partida para novas mudanças na ciência geográfica, pois com a revolução teórico-quantitativa abre-se uma nova perspectiva de análise. A crítica à Geografia Clássica resulta também numa revisão dos conteúdos ensinados na disciplina de Geografia, mas sem modificar o formato das aulas e, em consequência, seus objetivos e a didática de ensino. Portanto, o objetivo permanecia centrado na consolidação de uma visão ufanista da nação e de suas riquezas, já seu método de ensino continuava centrado na memorização. (CASSAB, 2009).

Com a entrada em vigor da Lei 4.024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todos os cursos de formação de docentes de Geografia passam a ter uma nova regulamentação. Esta nova legislação passa a exigir um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação. (ROCHA, 2000).

Conforme Moeller e Maranhão (2002) ficou a cargo de um membro do Conselho Federal de Educação, Professor Newton Sucupira, na condição de relator, apresentar o Parecer número 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, em que estava prescrito o primeiro currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Geografia. Em seu parecer, o Conselheiro esclarece que:

“O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei no 4.024.”(PARECER 412/62)

Sucupira, levando em consideração “o exame das inúmeras sugestões de currículos que foram enviadas” (PARECER N.º 412/62), propôs o seguinte currículo mínimo para o Curso de Licenciatura em Geografia, que passava a ter quatro anos de duração:

Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica. (ROCHA, 2000; MOELLER; MARANHÃO, 2002, pp. 28-29).

Tal parecer foi transformado em Resolução no dia 19 de dezembro de 1962, fixando os conteúdos mínimos além da duração do curso de Geografia. Mesmo com o advento da legislação do período militar, de características conservadoras, materializada na Lei no 5.540/68, promotora da Reforma Universitária, a política de conteúdos mínimos presente na Resolução que resultou do Parecer de Newton Sucupira, foi mantida em vigor, com o acréscimo da obrigatoriedade de que se cursassem as disciplinas pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros⁵⁴. (ROCHA, 2000).

As propostas curriculares sempre são reveladoras de finalidades políticas explícitas e implícitas. Isso também pode ser percebido durante o período compreendido entre 1960 e 1989. Momento em que se acirram os conflitos entre o governo brasileiro e parte da sociedade civil. São três décadas de grande relevância para o país e, em decorrência, para a Geografia tanto em termos de formação de professores quanto do ensino realizado nas escolas junto aos alunos.

As ações do Estado, durante a ditadura dão continuidade a função que a Geografia já havia sido incumbida nas décadas anteriores, pois ela continuou a servir de ferramenta ideológica aos governantes, a partir de então, os militares.

⁵⁴ O Decreto Lei n.º. 869/69 tornou obrigatória a presença da disciplina Educação Moral e Cívica nos diferentes graus e modalidades de ensino. No ensino superior (graduação e pós-graduação) esta seria trabalhada através dos Estudos de Problemas Brasileiros e seus programas, elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Nesse período, as concepções pedagógicas presentes na organização curricular demonstram um caráter racionalista e estagnação do conhecimento. O entendimento era de que para se desenvolver o Brasil deveria investir na formação profissional de técnicos. A escola passa a ser responsável pela formação de mão de obra para as indústrias em rápido processo de crescimento. Espera-se que a educação escolar treine os trabalhadores e os prepare para o trabalho. (CASSAB, 2009).

As lembranças da professora Masako, explicitam suas representações dessa época. Segundo ela:

Em 1969, eu fui convidada para fazer parte do grupo que fez a reforma do ensino. Que daí se transformou no ensino de Primeiro, Segundo e Terceiro Graus. Lei 5.692/71. Então eu fui trabalhar na Fundepar, ficamos fazendo o projeto todo que deu quantos volumes?... E tinha que fazer primeiro os projetos. O PREMEN foi depois! Então trabalhamos junto com a Diretoria de Educação na época. (...) Nesse tempo eu só fiquei na Fundepar... (...) De 1970 a 1971, eu fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, junto à Diretoria de Educação e, depois, no ensino de Segundo Grau. Não era só de geografia, era ensino pedagógico como um todo! (MASAKO OSAKI).

Ao pensar nisso, vem à tona a questão das finalidades sociopolíticas e sua institucionalização nas unidades escolares. Para Chervel (1990, p. 187), os grandes propósitos da sociedade, podem ser, conforme cada período histórico, “a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais.”

Durante vários anos a Geografia se restringiu a apresentar, por meio de dados numéricos, tabelas e gráficos, a riqueza natural e o desenvolvimento da economia brasileira. O propósito era mostrar como o país seguia em direção ao seu destino manifesto, ou seja, tornar-se uma das potências econômicas do planeta. Explicita-se assim, um ensino de Geografia marcado pela perspectiva teórico-quantitativa. (CASSAB, 2009).

Nos quadros curriculares escolares do Ensino Médio, do Estado do Paraná, a disciplina de Geografia constava com a seguinte carga horária, segundo a Portaria Nº. 873, de julho de 1962 (PARANÁ, CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO, 1962, pp. 10-14):

Quadro 3 – Grade Curricular 1 – Curso Colegial

CURSO COLEGIAL
ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA
Disciplinas e número de aulas por semana para o segundo ciclo

DISCIPLINAS	Diurno			Noturno		
	I	II	III	I	II	III
Português	4	4	5	4	4	4
Matemática	4	4	4	3	3	4
História	3	2	—	2	2	—
Geografia	2	—	—	2	—	—
Física	3	3	3	3	3	3
Química	3	3	3	2	2	3
Biologia	—	3	3	—	2	2
Desenho	2	2	3	2	2	3
Prática da Língua Inglesa	2	2	2	2	2	1
Educação Física	1	1	1	—	—	—
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	20	20	20

CURSO COLEGIAL
ORIENTAÇÃO CLÁSSICA
Disciplinas e número de aulas por semana para o segundo ciclo

DISCIPLINAS	Diurno			Noturno		
	I	II	III	I	II	III
Português	5	5	6	4	4	5
Latim	4	4	4	4	4	4
Francês	3	3	3	3	2	2
Inglês	—	2	—	—	2	—
História	3	4	3	2	3	3
Geografia	3	—	—	2	—	—
Filosofia	3	3	3	3	3	3
Estudos Sociais (Introdução)	2	2	—	2	2	—
Organização Social e Política Brasileira	—	—	2	—	—	2
Língua e Literatura Inglesa	—	—	2	—	—	1
Educação Física	1	1	1	—	—	—
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	20	20	20

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Currículos do Ensino Médio. Curitiba, 1962, p. 10.

Quadro 4 – Grade Curricular 2 – Curso Normal

CURSO NORMAL
GRAU COLEGIAL
Disciplinas e número de aulas por semana para o segundo ciclo

DISCIPLINAS	Diurno			Noturno		
	I	II	III	I	II	III
Português	3	3	2	3	3	2
Matemática	3	3	—	3	2	—
História	2	2	—	2	2	—
Geografia	2	—	—	2	—	—
Ciências	3	3	—	2	2	—
Desenho	2	2	—	2	2	—
Didática e Prática	2	5	10	2	5	9
Psicologia	3	2	—	2	2	—
Organização Social e Política Brasileira	—	—	3	—	—	2
História e Filosofia da Educação	—	—	3	—	—	2
Educação Doméstica	—	—	4	—	—	3
Música e Canto Orfeônico	2	2	—	2	2	—
Educação Artística	—	—	—	—	—	—
Educação Física	2	2	2	—	—	2
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	20	20	20

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Currículos do Ensino Médio. Curitiba, 1962, p. 12.

Quadro 5 – Grade Curricular 3 – Ensino Técnico-Comercial

ENSINO TÉCNICO-COMERCIAL								
COMERCIAL DE GRAU COLEGIAL								
Disciplinas e número de aulas por semana para o primeiro ciclo								
DISCIPLINAS	Diurno			Noturno				
	I	II	III	I	II	III		
Português	3	3	3	3	3	3		
Matemática	3	3	—	3	3	—		
História	2	—	—	2	—	—		
Ciências Físicas e Biológicas	2	—	—	2	—	—		
Geografia	—	—	2	—	—	2		
Inglês	2	2	—	2	2	—		
Elementos de Economia	3	—	—	3	—	—		
Contabilidade Geral e Aplicada	5	—	—	5	—	—		
Organização e Técnica Comercial	—	3	—	—	3	—		
Direito Usual	—	3	—	—	3	—		
Contabilidade Comercial	—	3	—	—	3	—		
Estatística	—	—	3	—	—	3		
Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização	—	—	2	—	—	2		
Contabilidade Bancária	—	3	—	—	3	—		
Contabilidade Industrial e Agrícola	—	—	4	—	—	4		
Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública	—	—	3	—	—	3		
Legislação Aplicada	—	—	3	—	—	3		
Organização Social e Política Brasileira	—	2	2	—	—	—		
Educação Artística	2	—	—	—	—	—		
Educação Física	2	2	2	—	—	—		
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	20	20	20		

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Currículos do Ensino Médio. Curitiba, 1962, p. 13.

Como se pode perceber, a quantidade de aulas semanais destinadas à disciplina de Geografia é bastante enxuta, chegando a não existir em várias das séries do Curso Colegial. Nos cursos de orientação Científica e Clássica, ela só é cursada na primeira série, o mesmo acontecendo no Curso Normal. Já no Técnico-Comercial⁵⁵, a Geografia só aparece na terceira série. Dessa análise se torna curioso o fato de que tal disciplina parece ser pouco importante tanto para a formação geral quanto para a formação técnica.

Por outro lado, nesta mesma portaria, mais precisamente, no Artigo 3º. consta que “Constituirão disciplinas obrigatórias no Ensino Médio Oficial e são comuns à 1ª. e à 2ª. série do primeiro ciclo: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.” (Idem, p. 9). A seguir, pode-se ver o quadro curricular proposto para o Curso Ginásial e para o Ensino Técnico-Comercial⁵⁶ (Ginásial). (Ibidem):

⁵⁵ A indicação de que se refere ao “primeiro ciclo” está equivocada. O correto seria “segundo ciclo”.

⁵⁶ A indicação de que se refere ao “segundo ciclo” está equivocada. O correto seria “primeiro ciclo”.

Quadro 6 – Grade Curricular 4 – Curso Ginasial

CURSO GINASIAL
Disciplinas e número de aulas por semana para o primeiro ciclo

DISCIPLINAS	Diurno				Noturno			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Português	5	5	5	5	5	5	5	4
Matemática	4	4	4	4	4	4	4	3
História	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografia	3	2	3	2	2	2	2	2
Iniciação à Ciência	2	2	—	—	2	2	—	—
Ciências Físicas e Biológicas	—	—	—	3	—	—	—	2
Francês	3	3	—	—	3	3	—	—
Inglês	—	—	4	3	—	—	3	3
Organização Social e Política Brasileira	—	—	2	2	—	—	2	2
Desenho	2	2	—	—	2	2	—	—
Educação Técnico-Manual	—	—	2	1	—	—	—	—
Educação Artística	1	2	—	—	—	—	—	—
Técnica Comercial	—	—	—	—	—	—	2	2
Educação Física	2	2	2	2	—	—	—	—
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	24	20	20	20	20

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Currículos do Ensino Médio. Curitiba, 1962, p. 9.

Quadro 7 – Grade Curricular 5 – Ensino Técnico-Comercial

ENSINO TÉCNICO-COMERCIAL
COMERCIAL DE GRAU GINASIAL
Disciplinas e número de aulas por semana para o segundo ciclo

DISCIPLINAS	Diurno				Noturno			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Português	5	5	4	3	5	5	4	3
Matemática	5	5	4	3	5	5	4	3
História	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	—	—	2	2	—	—
Iniciação à Ciência	3	3	—	—	3	3	—	—
Ciências Físicas e Biológicas	—	—	—	2	—	—	—	2
Inglês	3	3	3	3	3	3	3	3
Prática de Comércio	—	—	3	3	—	—	3	3
Prática de Escritório	—	—	4	4	—	—	4	4
Organização Social e Política Brasileira	—	—	2	2	—	—	—	—
Educação Artística	2	2	—	—	—	—	—	—
Educação Física	2	2	2	2	—	—	—	—
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	24	20	20	20	20

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Currículos do Ensino Médio. Curitiba, 1962, p. 13.

Nele fica claro que a disciplina de Geografia, de fato, estava entre as de maior relevância no Curso Ginásial, pois a ela destinava-se uma quantidade de aulas semanais, inferior somente ao Português e à Matemática e, um pouco superior à História, no período diurno; já no noturno suas cargas horárias eram equivalentes. Já no caso do Ensino Técnico-Comercial (Ginásial), a situação é diferente, pois nesse caso, cumpria-se o recomendado, ou seja, a disciplina de Geografia só era ministrada, tanto para os alunos do diurno quanto do noturno, na 1ª. e 2ª. séries, com carga horária de duas aulas semanais. Portanto, a disciplina de Geografia se mostrava mais valorizada nos cursos do Ginásial do que nos cursos do Colegial.

Em decorrência de tal apontamento, torna-se fundamental conhecer o quadro de conteúdos que constavam no Programa de Ensino Médio, destinado aos alunos da 1ª. série do Curso Colegial, com Orientação Científica e Clássica, no estado do Paraná, em 1962.

GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL

I Unidade – Conceito de Geografia

- a) Moderno conceito de Geografia Humana

II Unidade – Posição Geográfica do Brasil

- a) Singularidade da posição geográfica
- b) Vantagens e desvantagens da situação geográfica

III Unidade – O Clima

- a) *Fatores*: temperatura
- b) Mecanismo dos ventos e distribuição das chuvas
- c) Climas: classificação, funções e importância

IV Unidade – A Vegetação

- a) Formações florestais
- b) Formações arbustivas e herbáceas
- c) Formações complexas; regiões climato-botânicas
- d) Vegetação: funções e importância

V Unidade – Relêvo

- a) Síntese dos acontecimentos geológicos; efeitos econômicos
- b) A estrutura geológica e ação dos agentes internos e externos
- c) As grandes unidades de *relêvo*
- d) Funções e importância do *relêvo* nos aspectos físicos, na expansão e fixação do homem e na economia

VI Unidade – Litoral

- a) Morfologia; singularidades, tipos de costa de abrasão e acumulação
- b) Funções e importância do litoral

VII Unidade – Águas Continentais e Bacias Fluviais

- a) Principais bacias e áreas de drenagem
- b) Regimes fluviais
- c) Formações lacustres
- d) Funções e importância da Hidrografia

VIII Unidade – A Conquista Territorial e o Povoamento

- a) Síntese da ação dos *fatores* físicos sobre o povoamento
- b) Posse da terra e ocupação do litoral
- c) Conquista do vale do São Francisco e do Sertão do Nordeste
- d) Conquista do planalto centro-meridional
- e) Conquista da Amazônia (no passado e no presente)

- f) Colonização moderna e pioneirismo
- IX Unidade – **O Elemento Humano**
 - a) O crescimento da população; sua distribuição
 - b) O elemento português; desbravador e colonizador
 - c) O elemento brasilíndio e seu legado
 - d) O elemento africano e seu legado
 - e) Tipos de mestiços e zonas de influência
 - f) Movimentos migratórios.
 - g) O elemento europeu e asiático: zonas de fixação e legados
- X Unidade – **As Cidades Brasileiras**
 - a) *Fatores* responsáveis pela escolha do sítio urbano
 - b) As origens das cidades e *fatores* de sua evolução
 - c) Tipos de cidades. Brasília: importância de sua localização
 - d) Metrópole nacional e metrópoles regionais
- XI Unidade – **Atividades Agro-Pecuárias**
 - a) Os grandes ciclos da economia agrícola
 - b) Os problemas da vida agrária: desenvolvimento econômico e subdesenvolvimento (caracterização, causas). Necessidade de reforma agrária
 - c) Produção animal: características gerais e importância
 - d) As regiões geo-econômicas do Brasil
- XII Unidade – **A Industrialização**
 - a) A marcha para a industrialização
 - b) Os problemas da indústria nacional
 - c) As nossas fontes de energia
 - d) O ferro brasileiro e a siderurgia
 - e) O petróleo e outros minérios
 - f) A industrialização e seu aspecto atual
- XIII Unidade – **Os Transportes**
 - a) Os caminhos coloniais e as velhas estradas
 - b) Principais ferrovias
 - c) A era das rodovias, estradas-tronco (BR) e de acesso
 - d) As vias aquáticas; portos
 - e) A aviação comercial; desenvolvimento e importância: os nossos maiores aeroportos.
- XIV Unidade – **O Brasil e o Mundo**
 - a) A posição do Brasil no mundo atual
 - b) O comércio interno
 - c) O comércio externo; importação e exportação; países com os quais o Brasil mantém maior intercâmbio comercial (PARANÁ, PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO, 1962, pp. 97-99).

Inicialmente, chama a atenção o título geral dado, ou seja, “Geografia Humana do Brasil”, algo equivocado, pois o rol de conteúdos mais se assemelha à Geografia Geral pela variedade dos temas (físicos, históricos, humanos, urbanos, econômicos, entre outros) e pela sua abrangência. Ao que parece há um compilado de conteúdos de geografia, que dificilmente seriam cumpridos pelo professor, pois reunia temas que necessitariam de muito mais tempo. Aqui a aula expositiva talvez fosse única maneira de abordar todos os conteúdos previstos no programa. Mas, sem dúvida, isso não se deu por acaso. Existe alguma finalidade implícita.

Corroborando tal reflexão, Chervel (1990, p. 188), indica que a instituição escolar é, em cada época, “tributária de um complexo de objetivos que se

entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução.” É a partir da união de várias finalidades que a escola estrutura sua função educativa, sendo que, apenas uma parte delas a obriga a oferecer uma instrução.

O repasse dessa instrução está pretensamente integrado ao sistema educacional que governa o sistema escolar e mesmo o ramo estudado. “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (Ibidem).

Ao que parece a função de estimular o nacionalismo por meio do conhecimento do território brasileiro, função da disciplina de geografia, fazia mais sentido no Curso Ginásial, pois para o Curso Colegial as finalidades eram outras, ou seja, preparar os estudantes para ocupar os postos de trabalho que surgiam com a modernização do estado do Paraná.

No que se refere ao cenário nacional e internacional da década de 1960, para projetar-se como potência mundial, expectativa dos governos brasileiros, tanto civil (1960 até 1964) quanto militar (1964 até 1969), era necessário enfrentar a defasagem educacional da população brasileira, questão resolvida em vários dos países que desejavam participar do “grupo dos grandes”. É nesse contexto que se implementava a reforma da legislação educacional abordada. Mas elas não cessam por aí, a década de 1970 trouxe novas ações nesse sentido.

2.2 MEDIDAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR NOS ANOS 1970

Com a década de 1970, o mundo assiste pela televisão ao aumento dos movimentos em defesa do meio ambiente; a crise do petróleo (1973); à gradativa redução da corrida espacial e armamentista; ao final da Guerra do Vietnam (1975); ao crescimento da violência político-repressora em países democráticos, mas, principalmente, nos que viviam períodos ditatoriais, caso brasileiro.

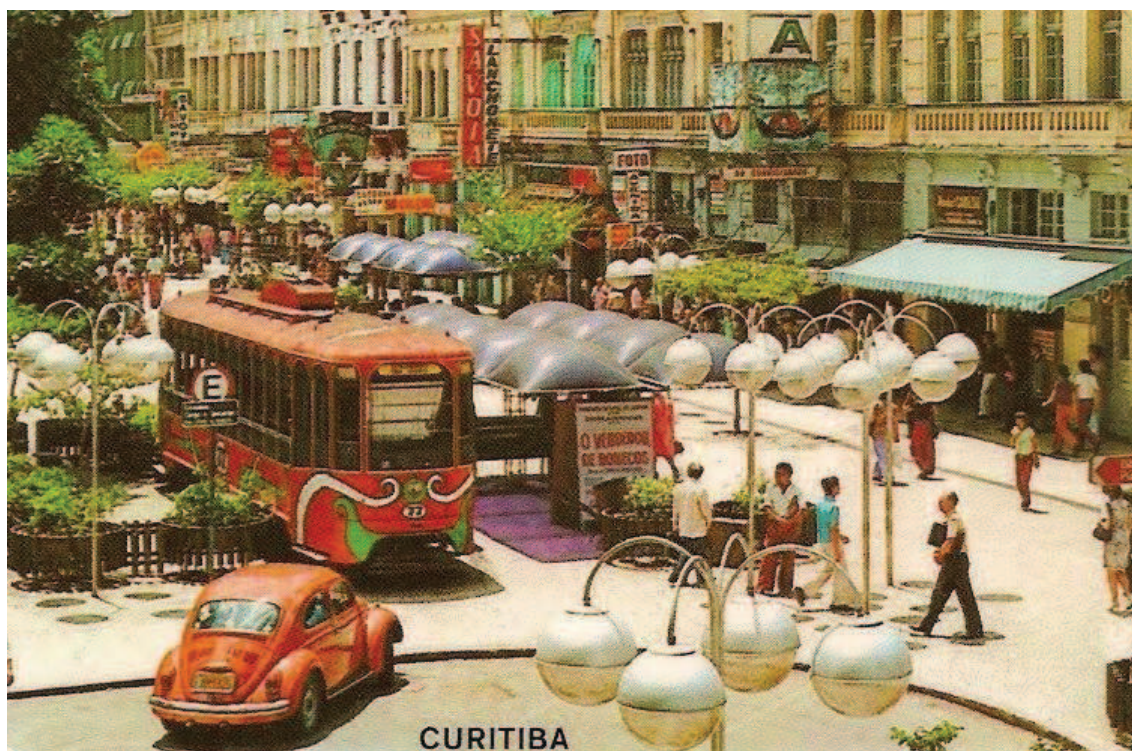
No Brasil, o período marcou o apogeu da Ditadura Militar. Todavia, por mais contraditório que possa parecer, também sinalizou o seu declínio. O maciço investimento em propaganda governamental ocultava a falta de liberdade, o excesso de censura e as constantes perseguições políticas. Por outro lado, a década de 1970, representou um tempo de grande resistência popular, apoiada por intelectuais,

artistas, operários, estudantes, entre outros, que eram aprisionados quando se manifestavam contrariamente ao governo militar. Além das prisões, práticas de tortura, ameaças e até mesmo o exílio foram intensamente utilizados como forma de coibir o que era classificado como subversivo pelo regime.⁵⁷

Os anos setenta também ficaram marcados pelos grandes projetos empreitados pelo Estado brasileiro, como a construção da rodovia Transamazônica; a Ponte Rio-Niterói; a Usina Hidrelétrica de Tucuruí; o Programa Nacional do Álcool, entre tantos outros.

No Paraná, assim como em outras partes do país, os investimentos militares também foram robustos. O principal exemplo disso foi a construção de usinas hidrelétricas em várias regiões do estado, sendo a maior delas a Usina Hidrelétrica de Itaipu, iniciada em 1975. Obra que absorveu grande parte da mão de obra qualificada paranaense e, por extensão, estimulou a migração para o Paraná de pessoas de vários locais do país, além de resultar em grandes repasses de verbas para estado, que se tornou centro de referência em hidrologia e engenharia.

Figura 9 – Rua XV de Novembro – Curitiba (1970)



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

⁵⁷ Ver nesse sentido as obras de: GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964 - 1985**. São Paulo: Cortez, 1994; e de COVRE, M. L. M. **A Fala dos Homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Curitiba continua a modernizar-se, só que agora, apresentando inovações relativas ao planejamento do seu ambiente urbano. Em 1971, foi implementado um novo Plano Diretor, com obras destinadas ao bem-estar dos moradores. Exemplo disso foi o fechamento ao tráfego de automóveis na rua XV de Novembro, o aprimoramento do sistema de transporte coletivo e a criação de vários parques destinados à cultura e ao lazer. O município possuía uma população de cerca de 500 mil habitantes, no início da década de 1970.

Tratava-se de uma cidade em plena expansão, seguindo a tônica de uma Ditadura Civil-Militar robusta do Brasil moderno e desenvolvido, com grandes pretensões para o futuro. Algo que, necessariamente, dependia de reformas na educação nacional.

Figura 10 – Centro – Curitiba (1970)



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

Por isso, dando continuidade, até certo ponto, ao que já havia sido realizado na década anterior, o governo militar institui a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus. No relatório do Grupo

de Trabalho para tal Reforma é enfatizada a necessidade em decorrência de “duas ordens principais de razões”, que seriam convergentes:

A primeira situa-se no maior desenvolvimento sócio-econômico, que vai incorporando à força de trabalho e de consumo amplos segmentos da população, antes marginalizados, para os quais a Educação já surge como necessidade imediata; e a segunda identifica-se com a evolução dos conhecimentos determinando novas técnicas de produção e formas de vida, num mundo governado pela ciência, que tornam insuficiente a tradicional educação primária como preparo mínimo do homem comum. (RELATÓRIO GRUPO DE TRABALHO PARA A REFORMA DO ENSINO DE 1º. E 2º. GRAUS, 1971, p. 133).⁵⁸

Algo que pode ser verificado, já no primeiro capítulo da nova Lei, quando anuncia as mudanças estabelecidas para a Educação Nacional. No texto da Lei 5.692/71, aparece o seguinte:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. (...)

Foram vários os efeitos da nova Lei da Educação Nacional desde a sua implantação. Como fica explícito no Artigo 1º, o ensino de 1º. e 2º. Grau, visava, além de significar uma nova nomenclatura para o Primário, Ginásio e Colegial, “a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Tal afirmação evidencia a passagem de uma formação mais geral para outra que visava a formação de mão de obra, uma educação profissionalizante.

Em relação a isso, o professor Lineu comenta que:

Estudos Sociais era só para o Primeiro Grau. No Segundo Grau era profissionalizante. Então eram pouquíssimas aulas de disciplinas acadêmicas. Por exemplo, no (Colégio) Vitor Ferreira do Amaral, eu era coordenador do Segundo Grau. Isso no final da década de 1970. (...) Nós criamos lá... A maioria das escolas do Paraná criou, uma coisa chamada Assistente de Administração. Era o curso mais banal, porque não precisava recurso nenhum era só giz, apagador e saliva do professor! (...) A geografia era à parte. Só que eram pouquíssimas aulas de geografia! Eram duas aulas semanais! Só no segundo e terceiro ano! (...) Tinha que ter carteirinha

⁵⁸ GONÇALVES, 2012, p. 22. Grupo de Trabalho estabelecido pelo Decreto nº. 66.600, de 20 de maio de 1971.

para lecionar. Isso até a Lei 5.692/71! Depois dela isso não valia mais. (LINEU BLEY).

Com isso o currículo também passou por uma remodelação. Algo sinalizado no Artigo 4º, da Lei 5.692/71, como se pode verificar a seguir:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (...) (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 93).

Desse modo, os currículos escolares poderiam atender mais plenamente tanto aos interesses gerais do Estado quanto às necessidades locais de formação de novos trabalhadores. Para viabilizar isso ficou previsto um núcleo comum e outro diversificado.

A nomenclatura presente no Artigo 5º, abriu a possibilidade de que, além das disciplinas escolares já presentes no currículo, como a de Geografia, por exemplo, fossem criadas “áreas de estudo e atividades”. Entre elas estava a de Estudos Sociais. O detalhamento de como o artigo prevê tais ajustes curriculares pode ser visto a seguir.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º. grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º. grau;

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (IDEM, p. 95).

Nesse artigo também constam as determinações a respeito de como deveria ser organizado o currículo no que tange à educação geral e à formação especial, nos parágrafos 1º e 2º. Mais uma vez, fica claro o propósito governamental em preparar os estudantes para o exercício profissional, o que se convencionou chamar de educação tecnicista. Segundo o depoimento do professor Lineu:

O currículo proposto era regional. A equipe da Secretaria de Educação tinha autonomia. Nós fazíamos o currículo do nosso jeito! Nós não copiávamos o de Minas, nem o de São Paulo, nem o do Rio Grande do Sul. Cada estado tinha a sua comissão de currículo. Aliás, era uma sugestão do Ministério da Educação que os estados tivessem autonomia. (...) O currículo da Secretaria de Educação também não foi impresso. Foi mimeografado! Então esses professores multiplicadores recebiam, mas eles deveriam com os professores, mudar as coisas de acordo com o currículo regional. (...) Reunia os professores de Estudos Sociais e viam o que é que eles iam fazer em cima daquele currículo. Mas podia mudar o currículo. Eles tinham liberdade para isso! Escola norte-americana! É só pensar... Era igual a nossa! O PREMEN copiou tudo o que era dos Estados Unidos! (LINEU BLEY).

Além disso, por força da nova Lei, foram criadas novas “matérias” a serem inseridas no currículo brasileiro em caráter obrigatório, como aparece no texto a seguir

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, pp. 95-96).

Quanto à equipe de docentes, a Lei 5.692/71, determinava que seria implementada uma mudança significativa em termos de formação para o exercício da profissão. Isso aparece nos Artigos 29, 30 e 31.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. (IDEM, pp. 101-102).

Como se pode verificar, no Artigo 30 fica delineada a base legal que normatiza a formação mínima necessária para o exercício do magistério. Inclusive as licenciaturas curtas. Elas visavam suprir a carência de professores no 1º. Grau, o que realmente ocorreu, mas, como efeito “colateral” também significou uma formação aligeirada.

Outras determinações dessa Lei de 1971, foram: a) o ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos (art. 20), b) a Educação à Distância como possível modalidade do ensino supletivo (art. 25), c) a formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. 33), d) o fim do uso exclusivo de dinheiro público em instituições de ensino públicas (art. 43 e 79), e) definição de que os municípios deveriam gastar 20% de seu orçamento com educação (mas, não prevê dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59), f) gradativa substituição do ensino de 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (art. 63), entre outras.

Além do citado acima, segundo Gonçalves (2012, pp. 21-22)

Elementos presentes na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, proposta pela ESG, podem ser observados em vários aspectos da Lei 5.692/71, como em argumentos apresentados quando da

sua proposição pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao Presidente Emílio G. Médici: ‘torna-se cada vez mais nítida, a convicção de que precisamente na escola, tomada em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido’ (PASSARINHO, 1971, p. 7).

Em termos de Paraná, desde a década de 1960 e mais intensamente nos anos de 1970, evidencia-se a proposta político-econômica com premissas da Escola Superior de Guerra (ESG), com ênfase na industrialização regional. Assim, “devia-se planejar o desenvolvimento, por meio da atuação direta, modernizante, racional e dinâmica do Estado. Porém, uma especificidade dessa apropriação é marcante: sua associação ao estadualismo, ou paranismo⁵⁹, em sua dimensão política.” Tanto que os discursos dos governadores e suas políticas explicitam sempre a preocupação com o desenvolvimento. Na década de 1970, há uma intensificação desse movimento com a inclusão de fatores novos, como a entrada e a valorização de capital estrangeiro e de empresas multinacionais. (GONÇALVES, 2012, p. 27).

No que diz respeito a tais aspectos, vale o registro de que no depoimento da professora Eny, aparece a indicação de sua participação em um curso da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG). Segundo ela:

Até fiz aquele curso da ADESG, nessa época⁶⁰. Fui formada pela ADESG. O curso servia para combater o comunismo. Era da ARENA a Escola de Guerra! Era bem da direita. Eu tinha cartão do partido, era filiada. Meu pai era militar! Fui convidada pela Universidade (Federal do Paraná). Fui indicada para fazer o curso. Fiz aqui onde é o SESI agora. Ali na (rua) Barão do Cerro Azul... (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

As representações da docente permitem entender em que contexto os cursos ministrados e as premissas de gestão política e econômica se conectam.

Há, nesse sentido, um aparente esmero dos governantes paranaenses para legitimar as ações propostas pelos governos militares bem como suas reformas administrativas, realizadas com intenso planejamento, tomado como definidor de ações eficazes. Vale destacar que isso se devia também ao fato de que os repasses

⁵⁹ Movimento forte no estado do Paraná, principalmente ao longo da década de 1920. Um dos principais expoentes, atribui a origem do termo “paranista” a Domingos Nascimento, em 1906, como significando “natural do Paraná, tomado de amor pelo seu Estado, por cujo progresso, prestígio e integridade envida todos os esforços.” (VALE, A. M. **O ISEB, os intelectuais e a diferença**: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: UNESP, 2006, p. 2).

⁶⁰ No currículo fornecido pela depoente, consta que o curso era intitulado “Segurança Nacional e Desenvolvimento”, tendo ocorrido entre 20.08.1973 à 21.11.1973, com carga horária de 220 horas. O curso foi patrocinado pela Delegacia Regional da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG).

financeiros do Governo Federal estavam vinculados ao cumprimento de tais propostas. (GONÇALVES, 2012, p. 28).

A professora Masako, que também esteve envolvida com o PREMEN, relata mais alguns aspectos a respeito. Ela diz que

O PREMEN foi muito bom! As experiências que eu utilizava em sala de aula eu apliquei lá! Mas, muita coisa já vinha preparada. Eu trabalhei com geografia no PREMEN. As coisas vinham de Brasília, do Ministério (da Educação)! Tinha relação com os Estados Unidos. O PREMEN estava ligado à reforma do ensino. Quer dizer com a Lei 5.692/71. Daí um dia, o governador⁶¹ da época, como é que se chama?... Ele aparecia cedinho: “Como é que tá o projeto? Nós estamos precisando de dinheiro.” Ele ia lá. Eu lembro que uma vez ele falou: “Olha, vem uma equipe dos Estados Unidos, vocês concordem, façam tudo como eles querem! Porque nós estamos precisando desse dinheiro!” Era o pessoal da *USAID*. Eu penso hoje que aquilo estava fora da realidade! A gente fazendo a análise do projeto agora, percebe... (MASAKO OSAKI).

Por meio desse depoimento, pode-se perceber vários aspectos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN, inclusive seu componente político, com o propósito de receber recursos para a educação e as inadequações do projeto à realidade paranaense.

De tal forma, a educação configura-se em fator fundamental para o desenvolvimento do Paraná, decorrentes de dois argumentos básicos:

1) considerando que também há justificativas do processo modernizador, como visando a assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo de desenvolvimento do Estado; e 2) essa expansão é necessária para a formação de mão de obra mais qualificada ao novo cenário econômico que se busca construir, industrializado. Para tanto, é ressaltada a necessidade de expansão do sistema de ensino, e a ênfase no papel fundamental da Educação e em sua função, nesse processo: colaborar para o desenvolvimento do Estado e da sociedade, em especial nos aspectos econômico e social. (GONÇALVES, 2012, p. 28).

A Lei 5.692/71 foi fundamental para viabilizar tais intenções, pois seus ditames tinham como propósito transformar a Educação brasileira, tornando-a tecnicista, ou seja, formadora de mão de obra.⁶² Em dezembro de 1971, a

⁶¹ Em 1971, o estado do Paraná teve três mandatos de governador diferentes. Paulo Pimentel (31.01.1966 - 15.03.1971), Haroldo Leon Peres (15.03.1971 - 23.11.1971) e Pedro Viriato Parigot de Sousa (23.11.1971 - 11.07.1973). A professora Masako não recordou-se, na ocasião, do nome do citado governador.

⁶² Ver nesse sentido também SAVIANI, Dermeval. “Estruturalismo e educação brasileira”. In: SAVIANI, D., **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, Autores Associados, 2007. 17ª ed., pp. 143-156.

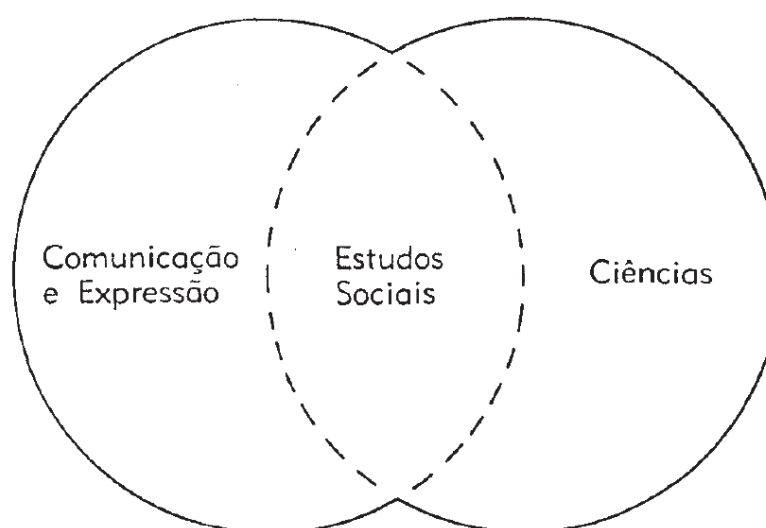
Resolução Nº 8, do Conselho Federal de Educação, fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º. e 2º. Graus, definindo seus objetivos e amplitude.

Art. 3º Além dos conhecimentos, experiências e habilidade inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) Em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) Nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) Nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações. (BRASIL – RESOLUÇÃO Nº 8, 1971, p. 400).

Relembrando que tal divisão resulta da aglutinação de várias disciplinas dentro dessas três “áreas”. Segundo o Parecer Nº. 853, a composição foi pensada para reduzir a grande fragmentação do conhecimento. Desse modo, “não se prescinde de um tratamento científico nas diversas modalidades de Comunicação e Expressão, estas sempre estão presentes no desenvolvimento das Ciências e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e no dos Estudos Sociais.” (BRASIL – PARECER Nº. 853, p. 175). É feita menção a uma figura composta de círculos entrelaçados, que ilustrariam bem a integração possível dessas três “matérias”. A figura citada pode ser vista a seguir:

Figura 11 – Áreas de Estudo – Parecer nº. 853.



Com a indicação das “grandes linhas de matérias”, foi possível construir a visão de conjunto que divide os conteúdos específicos de cada uma, com a inclusão da “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. (Idem, p. 176).

No que diz respeito especificamente às nomenclaturas, consta no Parecer N° 857, Artigo 4º, que as três grandes linhas foram escalonadas da maior para a menor amplitude, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas. Já no Artigo 5º, fica estabelecido que a apresentação se fará:

I – No ensino de 1º. Grau:

a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;

b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II – No ensino de 2º. Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia⁶³, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (IDEM, p. 184).

Curiosamente, segundo nota de rodapé, reproduzida na citação anterior, a disciplina de Geografia, no ensino de 2º. Grau, passou a compor o currículo devido a uma lembrança, de última hora, dos componentes do Plenário. Trata-se de uma curiosidade que precisa de maiores esclarecimentos, pois não aparecem maiores detalhes no documento.

Enfim, com a Lei 5.692/71 as disciplinas de Geografia e História sofreram grande repressão, sendo suprimidas em sua autonomia. Ambas passam a compor uma nova disciplina chamada de Estudos Sociais (CASSAB, 2009). Algo possível com as alterações implementadas pela recém-criada Lei.

A professora Eny, que na época era professora universitária, frequentou, em 1973, um curso ministrado por representantes do Conselho Estadual de Educação, com o título “Lei 5.692/71, suas problemáticas e planos de implantação no estado do Paraná.” A formação tinha como propósito auxiliar os professores no entendimento

⁶³ Acréscimo de Plenário.

das determinações da Lei e de sua aplicação nas instituições de ensino, com a criação de novos componentes curriculares, entre eles os Estudos Sociais. Percebe-se desse modo, o movimento do Governo no sentido de criar espaços de formação com vista a garantir que a reforma curricular fosse de fato implementada nas escolas paranaenses.

Ao analisar tal ação é fundamental considerar que as disciplinas escolares constituem ao longo da história do seu ensino um conjunto acabado e com limites evidentes. Sua delimitação e designação realçam problemas variados, dentre os quais a solução não pode surgir a não ser de um estudo detalhado de cada caso. Entre outros casos está o da “história e geografia”, que trazem de fato uma problemática particular. (CHERVEL, 1990, p. 185). Sendo assim,

As associações terminológicas e disciplinares familiares ao ensino francês, como história e geografia, ou físico-química, denunciam a existência de disciplinas vizinhas, ou combinadas, ou de uma só disciplina? Só a consideração da economia interna destes ensinamentos permite responder a essa questão. (IBIDEM).

Sabendo-se que as matrizes escolares da educação brasileira de maneira ampla, apresentam bases francesas, pode-se considerar que no caso específico da geografia e da história, tais associações como as indicadas por Chervel (1990) podem colaborar para o aprofundamento da questão relativa às “economias internas” de ambas e de suas aproximações epistemológicas. Afinal, são estas duas disciplinas escolares que dão origem aos Estudos Sociais, junto com OSPB.

Por outro lado, tais propostas devem ser analisadas à luz de que, no momento em que uma nova diretriz é adotada redefinindo as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, “os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas.” (JULIA, 2001, p. 23).

Na década de 1970, o Colégio Estadual do Paraná, que, supostamente seguia as determinações governamentais, internamente, mantinha a divisão entre os professores de geografia e história como ocorria antes da Lei 5.692/71, pois ao final de cada etapa as notas das duas disciplinas eram reunidas para compor o resultado dos estudos sociais. Isso seu deu por cerca de três anos. Fato confirmado pelo professor Lineu Bley, que na época trabalhava na Comissão de Currículo, na Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR.

A professora Marli, que trabalhou por vários anos no Colégio Estadual relata mais alguns detalhes. Ela afirma que

Repressão na sala de aula, não. Foi nessa época que veio aquele tal de Estudos Sociais, não foi? Você é obrigado a dar OSPB, História e a Geografia. Quando lá, na (Universidade) Federal (do Paraná), me disseram: “Marli, você tem direito de ensinar história! Você teve uma carga horária boa de história. Eu disse: Eu não quero. Eu quero só geografia” (...) E, eu digo para você: eu tinha que dar OSPB e História! Eu pedia perdão para os meus alunos lá dentro! Fazia de conta que eu era o gênio da coisa, mas não era! Meu Deus, que crime que fizeram com os professores! (...) Foi obrigado a fazer, tanto na Escola Albert Schweitzer quanto na Escola Dom Orione. No Colégio Estadual, não! Eu não sei se porque nós tínhamos professores de OSPB, professores... E era Colegial lá! Não sei se no Primeiro Grau tinha. Eu não me lembro de pressão. (...) O (Colégio) Estadual é diferente! É o Estadual do Paraná! (...) Tinha a cadeira de OSPB... É Segundo Grau... Tinha História, tinha Geografia. Então, cada um no seu campo. Lá eu não tive nenhuma pressão nesse sentido! (...) Deveria ter no Ginásio lá, mas eu dei aula de Geografia! (MARLI KUCHENNY).

Isso demonstra, ainda neste momento, de modo embrionário o que se deseja reafirmar neste trabalho, no sentido do que “os sujeitos fazem com os objetos que lhes são impostos.” As imposições estavam presentes, mas eram burladas pelos professores nas escolas curitibanas, entre eles os de geografia.

Mas se engana quem acredita que a proposta tenha surgido inesperadamente, sem deixar evidências. Ao longo da década de 1960, foi ficando cada vez mais explícito o propósito de criar os Estudos Sociais nas primeiras etapas da educação escolar. Tanto que, professores das universidades, já avisavam a comunidade acadêmica que muito brevemente, as licenciaturas de Geografia e História, conquistadas com tanto sacrifício, perderiam seu significado e seu *status* por conta das políticas públicas que estavam em curso. (CONTI, 1976).⁶⁴

Assim, fazendo parte do currículo pleno, as autoridades educacionais do período introduziram os estudos sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo graus. Segundo a Lei 5692/71 e o Parecer 853/71, os estudos sociais

É uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando. (PENTEADO, 1991, p. 20).

⁶⁴ CONTI, José Bueno. “A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia.” Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, SP, número 51, p. 57-74, 1976.

Pelo parecer 853/71 ficou decidido que o ensino dos estudos sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de “área de estudo” nas quatro séries finais do mesmo curso.⁶⁵

Em decorrência de ações educacionais dos governos militares, a geografia foi desaparecendo das escolas, sendo substituída pelos estudos sociais e, além disso, os baixos salários foram afastando, aos poucos, os jovens talentos que, de um lado, preferiam cursos mais elitizados e, de outro, não viam boas perspectivas de futuro na licenciatura.

O novo componente curricular mesclava os conteúdos das duas áreas, mas na prática, não contemplava nem os propósitos do ensino de Geografia nem os do ensino de História. Segundo Resende (1986, p. 18),

O programa se inicia com “o homem e a conquista do espaço vivido”, e passa bruscamente para um “espaço” de informação distante; longínquo; que inclui até mesmo noções cosmológicas dificilmente assimiláveis pelo aluno. Acresce ainda a insuficiência da carga horária para o cumprimento do programa oficial, uma vez que os livros didáticos, em geral, o seguem rigidamente, obrigando o professor a uma terrível ginástica dentro do tempo disponível.

Alguns estudiosos apresentam possíveis motivos para que a geografia e a história deixassem de serem ensinadas de maneira independente. Em geral, há concordância quanto à necessidade de despolitização do ensino brasileiro, pois ambas traziam para as salas de aulas importantes debates a esse respeito. (CASSAB, 2009).

O professor Lineu, traz alguns dados muito importantes para se analisar o contexto daquela época, pois segundo ele:

⁶⁵ Vale apenas esclarecer o significado de “atividades” e “área de estudos” previstas na legislação. Por “atividades”, o definido é uma “Categoria curricular, forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e os interesses dos alunos” (Parecer 853/71-CFE apud FAZENDA, 1992, p. 63), nestas, “a aprendizagem será promovida, principalmente, por meio de experiências vividas pelo próprio educando, no sentido de que atinja gradativamente a sistematização de conhecimentos.” (Resolução no 8/71-CFE apud FAZENDA, 1992, p. 63). As “Áreas de Estudos” segundo os documentos oficiais seriam “Formadas pela integração de conteúdos relacionados consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos” (Parecer 853/71-CFE apud FAZENDA, 1992, p. 63) e, como forma de organização curricular “... integra conteúdos afins em vastas áreas, mostrando o conhecimento como unidade, se bem que caracterizada pela pluralidade, os diferentes conteúdos não são aí estranhos entre si, constituindo antes, partes do todo em que se integra. (ROCHA, 2000).

Aqui no Paraná tinha muito mais professores de história do que de geografia. Já no curso de geografia tinha poucos alunos! Por exemplo, na minha turma de geografia eram vinte alunos. Na minha turma de história eram quarenta e cinco! Então quando houve concursos, no que eu fiz em 1969, passamos em mais de duzentos professores de história para o estado do Paraná e só sessenta em geografia! (...) Então o que aconteceu é que nas escolas o professor de história dava aula de geografia! Porque não tinha professor de geografia! E, depois quando veio a Lei (5.692/71), estimulou mais ainda. Era a área de Estudos Sociais. (LINEU BLEY).

Nesse sentido, as dificuldades para a geografia recuperar o lugar de prestígio que ocupava, ficou ainda mais difícil com o reduzido número de professores da área. Portanto, gradativamente, a presença e a relevância do ensino de geografia na Educação brasileira foi fragilizando-se ao longo da Ditadura Civil-Militar e mesmo depois dela.

Retomando a relação entre o governo militar e os professores, recentemente, foram divulgados alguns dos telegramas trocados entre o governo brasileiro e autoridades estadunidenses ao longo da ditadura militar. Nelas Golbery do Couto e Silva (1911-1987), que na época era Ministro Chefe da Casa Civil, cargo que ocupou entre 1974 e 1981, partilha questões geopolíticas internas com o Secretário de Defesa dos Estados Unidos. Dentre os temas abordados se discute como os intelectuais, professores e estudantes precisam ser tratados, pois constituem-se, segundo ambos, em força que deve ser monitorada. De fato foi o que se deu de maneira implícita e explícita ao longo do período. (VALENTE, 2013).⁶⁶

Nas escolas ficava evidente que o seu papel era muito mais amplo do que apenas viabilizar o ensino das disciplinas escolares. André Chervel (1990, p. 188), registra que “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.”

No caso específico da disciplina escolar de geografia, por ser vista como superficial e singular, sendo pouco útil para a formação de mão de obra especializada, visando suprir as necessidades do crescente parque industrial brasileiro (algo que foi atendido pela chamada “educação tecnicista”), com propósitos de tornar o processo educativo mais “eficiente” e menos científico, tendo como ideologia promover a racionalização e a mecanização, as ciências ditas

⁶⁶ VALENTE, Rubens. In: < <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1189518-a-politica-brasileira-nos-telegramas-dos-eua.shtml> > Acesso em: 25/11/2012 – 08h00.

“humanas”, entre elas a geografia, possam a ter importância secundária (RESENDE, 1986).

Aqui é necessário refletir sobre o que escreve Certeau (2008, p. 71), quando diz que não é possível analisar o discurso histórico sem considerar a instituição a partir da qual “ele se organiza silenciosamente; ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas.”

Nesse sentido, a defasagem no ensino de Geografia não se restringia às escolas de 1º. e 2º. Graus. Ela era estrutural, pois a formação aligeirada em Estudos Sociais, conhecida como licenciatura curta e a ênfase dada pelas universidades na formação do geógrafo-pesquisador, fazia com que os alunos que não se enquadravam nesse perfil ou os que tinham optado pela licenciatura em Geografia fossem pouco valorizados, como se o ensino fosse menos importante que a pesquisa. Mas a questão da desvalorização docente não foi ou é atributo apenas do licenciado em geografia.

É importante destacar que os estudos sociais deveriam ser constituídos pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. (ROCHA, 2000).

Em artigo produzido quando da efervescência das discussões que tais mudanças estavam provocando, Conti chamava a atenção para o fato de que a ideia de “área de estudos” presente na legislação estava sendo desconsiderada e os estudos sociais estavam sendo implementados nas escolas como disciplina de estudos, não sendo, em verdade, mais do que uma mera fusão dos conteúdos das disciplinas que deveriam compor a mencionada área. Ainda segundo ele,

“Essa diretriz além de conflitar com o que fora proposto pela Lei, gerou insatisfação entre os responsáveis pelo ensino da Geografia e da História, os quais, salvo raras exceções, puderam entrever, de imediato, as consequências que adviriam do desprestígio que atingiu as duas disciplinas, sem falar nas desvantagens de ordem pedagógica. A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º. grau.”(CONTI, 1976, p. 61).

Portanto, como já sinalizado, a introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus, fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do governo brasileiro.

Desde outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, que segundo Conti (Idem), visavam formar professores polivalentes para o antigo ensino ginásial. Com duração de três anos, foram criadas as licenciaturas em Letras, Ciências e Estudos Sociais. O mesmo autor, ainda alerta que através da Portaria nº. 117 do MEC de 24 de abril 1966, foi estabelecido o currículo mínimo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que, segundo aquela regulamentação, teria a duração de 2.025 horas.

Com base em Rocha (2000), numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos professores brasileiros, em 17 de janeiro de 1972,

O Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução No. 01, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os professores obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se de um lado, legiões de futuros “professores” e principalmente “empresários da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos outros atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe que era dado contra a educação brasileira. Alunos, professores, entidades de classe, etc, se manifestaram contrários ao processo e iniciaram forte movimento de resistência. (ROCHA, 2000).

Em Seabra (1981, p. 121), a implantação de tais licenciaturas acarretariam sérios problemas. Naquele momento chamava a atenção a possibilidade dos cursos de licenciaturas em áreas específicas serem extintos. Além disso, o projeto, se viabilizado, geraria a separação radical entre o bacharelado e a licenciatura, cuja consequência mais evidente seria o “enfraquecimento da formação científica do professor que não encontra nenhuma sustentação pedagógica séria.”

O Professor Manoel Seabra em seu artigo, desconstruiu os argumentos apresentados pelo Conselheiro, acerca das vantagens e diferenças que a nova licenciatura apresentava frente ao modelo de licenciatura curta em Estudos Sociais e sobre as demais licenciaturas na área de Ciências Humanas. Na sua opinião as alterações propostas não resolveriam os impasses gerados com a implantação dos cursos de licenciatura curta.

“... porque a ‘colcha de retalhos’ continua a permear toda a estrutura proposta. (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas de E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um fragante empobrecimento curricular). E, o simples fato de, suprimindo-se formalmente a ‘Licenciatura Curta’ estender-se, ‘especificamente’ o tempo de formação do docente não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação-deformação do professor dito ‘polivalente’.”(SEABRA, 1981, p.123)

Rocha (2000) faz o alerta de que infelizmente, inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado, sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um filão econômico.⁶⁷

O ensino universitário apresentava características extremamente teóricas e doutrinadoras, que eram muito distantes da realidade concreta do Brasil. A ação combinada de todos esses elementos desencadeou sérios problemas para a Geografia tanto como ciência quanto como disciplina escolar. Eis uma questão ideológica.

O geógrafo francês, Yves Lacoste, abordou em algumas de suas obras a trajetória da Geografia fazendo importantes correlações entre a ciência e a disciplina escolar. Ele indica que houve uma mutilação dos progressos científicos em termos de ideias e práticas quando se fala em Geografia escolar. Lacoste registra que

De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino. Nenhuma esperança de que o mapa possa aparecer como uma ferramenta, como um instrumento abstrato do qual é preciso conhecer o código para poder compreender pessoalmente o espaço e nele se orientar ou admiti-lo em função de uma prática. (LACOSTE, 2010, p. 54).

Por outro lado, no ensino superior a Geografia continuava presente. Foi do espaço acadêmico que surgiram os primeiros movimentos em defesa da retomada do seu ensino no 1º. Grau, ainda na década de 1970. Concomitante e, mais tarde, conseqüentemente, se fortalece a Geografia Crítica, unindo a comunidade geográfica em favor da valorização da área. Obras como a de Yves Lacoste e Milton

⁶⁷ As mudanças que acabaram de fato sendo implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 80 permitiram que, se houvesse interesse por parte do egresso, este poderia frequentar mais dois anos letivos de caráter específico em Geografia ou em História e receber o diploma de estudos adicionais, que lhe garantia os mesmos direitos dos licenciados plenos.

Santos servem de referência para que professores e alunos de Geografia realizem a crítica da sociedade e, também, do ensino (FERREIRA, 2000).

No Paraná os professores se organizavam para reivindicar mudanças, como relata o professor Lineu:

A gente tentou fazer um movimento, em Maringá, que começou com o Aldo Moro, para separar a geografia. Isso foi em 1980. Foi a Secretária de Educação, que era a Gilda Poli e nós fizemos uma pressão e tanto para fazer no Paraná o que no Rio Grande do Sul já estavam fazendo há muito tempo. Já tinha separado as docências. Continuava a área de Estudos Sociais, só que a docência era com um professor de Geografia, um professor de História e um professor de OSPB. E nós queríamos fazer aqui no Paraná também! (LINEU BLEY).

Isso sinaliza um importante protagonismo assumido pelos docentes em prol de seus interesses profissionais, com o apoio da Universidade Federal do Paraná, em que o professor Lineu Bley trabalhava na época.

Assim, em fins da década de 1970, renovam-se os desejos de que a década de 1980 seja palco de mudanças no contexto educacional e político do Brasil.

2.3 ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO: NOVOS CONTORNOS

Chega a década de 1980, na qual ocorreram pelo mundo inúmeros conflitos armados, como as guerras do Líbano e das Malvinas (1982), a invasão de Granada (1983) e a Guerra Irã-Iraque (1980-1988), mas também o fim da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim (1989). Com o início da era da informação, começam a ser produzidos computadores de uso pessoal em escala industrial; assim como os videocassetes e os CDs.

No Brasil, ocorre o atentado do Riocentro (1981); o Movimento Diretas Já (1984); a eleição e o falecimento de Tancredo Neves (1985); o fim da Ditadura Civil-Militar no país (1985), e a promulgação Constituição Brasileira (1988). Com a democratização em curso foi possível perceber a envergadura do desafio que se apresentava à população brasileira. (GERMANO, 1994).

O Paraná passa, na década de 1980, por significativas transformações na infraestrutura, com investimentos em transportes, energia, habitação e agricultura. O estado posiciona-se definitivamente entre as principais economias do Brasil, deixando de ser apenas um “celeiro”, já que a industrialização paranaense avança rapidamente. (PADIS, 1991, p. 195).

Figura 12 – Centro – Curitiba (1980)



Acervo do Museu da Imagem e do Som.

Curitiba alcança um milhão de habitantes e acompanhando os movimentos populares reivindicando a democratização da política brasileira, a cidade é palco de um dos principais comícios às vésperas do fim da Ditadura Civil-Militar, chamados de “Diretas Já!”, no dia 12 de janeiro de 1985.

Com o fim da ditadura, a sociedade brasileira passa a enfrentar novos desafios, pois apesar do processo de redemocratização ter sido gradativo, a “emancipação” política gerou algumas instabilidades em vários setores, entre eles a educação.

Assim, a redemocratização alcançada na década de 1980, ocorre quando o país ainda está imerso em um panorama turbulento pelas mobilizações populares reivindicando ampliação dos direitos civis perdidos com a implementação dos atos institucionais dos governos militares. Além disso, o Brasil também vivia uma crise econômica sem precedentes na história nacional, com hiperinflação e outros desajustes que atingiam, em cheio, a população, especialmente as classes mais humildes.

Figura 13 – Rua XV de Novembro – Curitiba (1980)



Fonte: Museu da Imagem e do Som.

A insatisfação com o estado geral do país, situação presente desde a década de 1970, também deu força para os movimentos que solicitavam reformas e maiores investimentos em educação.

Tanto a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) quanto a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)⁶⁸ mantiveram o tom crítico da década anterior, mas agora tinham um novo desafio, ou seja, decidir o que deveria ser ensinado nas duas disciplinas escolares de geografia e história. (MARTINS, 2000). Segundo Gomes (2010, p. 93)

⁶⁸ Atualmente, apesar de manter a mesma sigla (ANPUH), seu significado é Associação Nacional de História.

Ao longo do final da década de 1970 houve, de forma cada vez mais acentuada a interferência de Geógrafos da Universidade de São Paulo na reformulação do currículo de Geografia, com a criação de subsídios, guias e propostas curriculares. Esses geógrafos, pelo menos a sua maioria, foram fortemente influenciados pela renovação crítica, a entrada do marxismo como fonte teórica da Geografia. Começou, portanto, a partir do início da década de 1980, um profundo debate entre professores de Geografia sobre o caráter ideológico da escola e do ensino de Geografia e uma luta por um ensino de Geografia democrático e comprometido com a justiça social.

Assim, no final da década de 1970 e começo da década de 1980, foram produzidas várias pesquisas que versavam a respeito do ensino de geografia e, por extensão, sobre os livros didáticos e as ideologias que os orientavam. Aqui, vale o alerta de Julia (2002, p. 41), de que

Nos anos de 1970, a análise dos manuais escolares frequentemente incorreu em simplificações exageradas. Fazendo a importação, em uma perspectiva marxista, o modelo sociológico de escola como modo de reprodução, idêntico às relações sociais a serviço das classes dominantes, os autores procuraram revelar, nos conteúdos dos discursos veiculados pelos manuais, a “ideologia” própria que mantinha, as classes subalternos no *habitus* de submissão.

No caso brasileiro, os estudos eram uníssonos em sinalizar as carências presentes na geografia ensinada até antes da década de 1980, classificada como “tradicional”. Isso se devia ao caráter ideológico com que disseminava a cultura das classes dominantes, mas também, pela permanência da preocupação com a memorização e da despolitização dos conteúdos abordados. (GOMES, 2010, p. 96).

Em linhas gerais, a indefinição política, econômica e social reinante na década de 1980, acabou por gerar, como efeito colateral, certa permanência nos conteúdos e abordagens dos livros didáticos de algumas editoras e autores, que preferiram manter as obras da década anterior e aguardar uma sinalização mais concreta da conjuntura brasileira para o futuro.

No caso específico da geografia, a década de 1980 trouxe, gradativamente, a volta da autonomia e identidade perdida pela disciplina no ensino de Primeiro Grau, com a Lei 5692/71. Por outro lado, este retorno se deu quando na academia ocorria um complexo processo de mudança paradigmática, o que dificultou, ainda mais, a decisão sobre quais os conteúdos curriculares mais adequados para a geografia escolar brasileira de Primeiro e Segundo Grau.

Apesar disso, o período mostrou-se mais promissor que o anterior, devido, principalmente, a crescente mobilização das secretarias de educação que promoveram encontros de aprimoramento para os seus professores. Todavia, segundo pesquisas realizadas na época, as mudanças na prática docente se processavam muito lentamente. Os principais obstáculos para a mudança da prática pedagógica dos professores eram as precárias condições de trabalho viabilizadas pelas escolas, a grande quantidade de aulas que necessitavam ministrar e o exagerado número de alunos em sala de aula. Não bastassem essas questões, o salário era baixo, não permitindo que os professores buscassem seu aperfeiçoamento didático-metodológico. (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p. 67).

O problema é que na década de 1980 não existia uma política educacional nacional coerente e perene, visando promover o avanço da educação brasileira. O mesmo ocorreu com a atividade docente, que continuou desvalorizada em todos os sentidos. (VESENTINI, 2002, p. 235).

Mas com a promulgação da Constituição de 1988, a educação no Brasil, parece ter obtido importantes avanços, pois:

A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada. Comparações internacionais do perfil de escolarização da população apresentam o Brasil com um dos piores desempenhos do mundo. (OLIVEIRA, 1999).

Se o retrato da educação brasileira em meados da década de 1980 se mostrava bastante distante do esperado para um país que desejava uma posição de destaque no cenário mundial, ao menos havia uma boa base legal na Constituição Federal para que, ao longo das décadas seguintes, se viabilizassem políticas públicas com vistas a melhoria das condições de trabalho dos docentes, da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos indicadores socioeconômicos nacionais.

Em decorrência disso, a segunda parte da década de 1980 e a primeira da década de 1990 foram marcadas por várias novas propostas curriculares destinadas a 5^a. a 8^a. séries. O desafio era realizar uma mudança consistente nos conteúdos e

métodos de ensino escolar, priorizando o estudo das ideologias presentes na política, na economia e na sociedade, mas também das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza. Contudo, se deve considerar que

As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas. Períodos privilegiados para o historiador, que dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade. (CHERVEL, 1990, pp. 191-192).

Na prática, essa nova forma de se ensinar Geografia tem como maior mérito inserir a sociedade como elemento indissociável do espaço, colocando o homem no centro das discussões. Contudo, ficou evidente uma grande distância entre os estudos e debates acadêmicos e a realidade da educação escolar em Geografia. Muitos professores formados na escola clássica e vindos de um contexto educativo no qual tudo vinha pronto (o currículo, a metodologia e o planejamento) sentiram grandes dificuldades de viabilizar um ensino de geografia pautado na Nova Geografia⁶⁹, gerando algumas distorções como currículos carregados de conteúdos e mesmo a manutenção do modelo tradicional, por meio da memorização e reprodução (CASSAB, 2009). O mesmo ocorria com a Geografia Crítica⁷⁰, que também gerava “desconforto” nos professores da área.

É fundamental que hoje, mais do que nunca, todos os olhares estejam voltados para essa função política e militar da geografia que, aliás, já é dela desde a origem. “Nos dias atuais, ela se amplia e apresenta novas formas, por força não só do desenvolvimento dos meios tecnológicos de destruição e de informação, como

⁶⁹ A Nova Geografia ou Geografia Quantitativa, representando o novo modelo de revolução da ciência geográfica, surgiu na escola anglo/saxônica. Adotando o neopositivismo como base filosófica, essa nova corrente aplicou a matemática nos estudos geográficos, pois acreditava tornar a geografia mais precisa. A teoria de sistema e dos modelos, além do uso da estatística foram as grandes características da geografia quantitativa que se desenvolveu procurando incentivar e buscar um enquadramento maior da geografia no contexto científico global.

⁷⁰ A Geografia Crítica, também chamada “geocrítica”, é uma corrente que propõe romper com a ideia de neutralidade científica para fazer da geografia uma ciência apta a elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da natureza. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de engajamento político dos geógrafos e defende a diminuição das disparidades sócio-econômicas e regionais

também em função dos progressos do conhecimento científico.” (LACOSTE, 2010, p. 30).

Em meados da década de 1980 não era raro perceber que ao invés dos alunos decorarem nomes de locais ou elementos geográficos, eles memorizavam os conceitos de divisão social do trabalho, mais valia, mercadoria e modo de produção. Esse choque fez com que a Geografia Crítica fosse foco de inúmeras críticas, que se acentuaram posteriormente, devido às transformações em curso no planeta, pois com o fim da bipolaridade, em parte, se esvazia o debate e o conteúdo no qual ela se pautava (Ibidem, CASSAB, 2009).

O que fica evidente nessa sucessão de momentos históricos pelos quais a Geografia passou é que “o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente” (CHERVEL, 1990, p. 192). Assim, a descrição de uma disciplina deve ir além da mera apresentação dos conteúdos ensinados, que se constituem apenas em uma forma de atingir um determinado fim.

Referindo-se mais especificamente à função do historiador das disciplinas, Chervel (1990) comenta que sua tarefa básica é estudar os ensinamentos efetivamente dispensados. Portanto, “cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela”, mas também compreender a relação entre o ensino realizado e as finalidades que justificam sua existência. (Ibidem).

Entender o contexto em que os estudos históricos são realizados passa pelo alerta de Certeau (2008, p. 77), quando afirma que a “combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com qualquer coisa. É igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la.”

Ao estudar a história da disciplina escolar de Geografia é fundamental compreender a presença dessas duas facetas da realidade, ou seja, a permissão e a interdição, especialmente durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, período em que até mesmo a prática pedagógica podia ser vista como atitude conspiratória.

Assim, a questão pedagógica escolar ou, mais especificamente, o processo ensino-aprendizagem envolve questões que dizem respeito tanto à forma quanto ao

conteúdo, mas considerar o “conteúdo sem questioná-lo em função de uma forma determinada e sem questionar essa relação forma/conteúdo em função dos fins conscientizados, não se chega a compreender como a dimensão política já vai se efetivando na própria produção do fazer pedagógico”. (PEREIRA, 1999, p. 37).

Enfim, a interpenetração entre a geografia escolar e a geografia científica é bastante complexa e repleta de detalhes característicos de cada momento histórico. Alguns deles foram abordados neste capítulo, mas sem dúvida, ainda existe muito a ser pesquisado para conhecer melhor tal relação. Esse será o tema do próximo capítulo.

3 GEOGRAFIA: DISCIPLINA ESCOLAR E ALGUMAS INSERÇÕES DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

A cultura da sociedade pesa completamente sobre as disciplinas ensinadas, a partir das primeiras aprendizagens. E, de resto com igual peso, toda disciplina deve, por assim dizer, rever sua cópia ao cabo de trinta ou cinquenta anos de exercício. A didática nova, que assume então a substituição, cessa de ser confrontada com as rudezas do engajamento pioneiro dos começos. (CHERVEL, 1990, p. 219).

3.1 SOBRE A GEOGRAFIA

Geographie, 地理, γεωγραφία, géographie, جغرافية, geography, coğrafya, geografía, jewografi, geografia⁷¹... Palavras de diferentes idiomas que foram forjadas em variados contextos históricos e culturais, mas que, de maneira geral, significam e identificam a mesma área do conhecimento. Afinal, “os povos ocidentais não tem o monopólio da geografia: todas as culturas dispõem, neste domínio, de um capital de conhecimentos e convenções.” (CLAVAL, 2006, 17).

Esse fenômeno é relevante, pois se existem palavras, nos mais variados idiomas da Terra, representando o que, em língua portuguesa, é chamado de geografia, isso significa que se está abordando algo que, de um lado, constitui-se em uma manifestação em escala planetária e, de outro, faz parte da existência humana de maneira significativa, já que merece ser nomeada e utilizada pelas diversas sociedades em seu cotidiano.

No prefácio do livro “As Palavras e as Coisas”, Michel Foucault (2002, p. IX) comenta a respeito da perturbação gerada quando se entra em contato com o que não é familiar ao pensamento, à cultura. Em suas palavras, “do nosso: daquele que tem nossa idade e nossa geografia.” No caso da obra citada, o autor faz menção a um texto de Borges, no qual há a indicação de como os animais seriam divididos segundo “uma certa enciclopédia chinesa”⁷².

Bastante curioso que Foucault utilize a palavra “geografia” para explicitar as identidades e estranhezas resultantes do contato com o “Mesmo” e com o “Outro”,

⁷¹ A palavra geografia em diferentes idiomas. Na sequência: alemão, mandarim, grego, francês, árabe, inglês, turco, espanhol, crioulo e português.

⁷² FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. IX.

em um determinado tempo histórico. Aqui, o uso de “geografia” apresenta um duplo sentido, ou seja, daquilo que identifica uma sociedade, mas também do que a diferencia de outras e de suas culturas.

O uso proposto pelo autor possibilita, ainda, dizer que ele considera a existência de outras “geografias”, produzidas em outros contextos históricos. Ao pensar assim, faz sentido, dizer que, mesmo havendo palavras que sintetizam e adjetivam espacialidades de caráter geográfico nos mais diversos recantos da Terra, paulatinamente, foi sendo forjada uma conexão semântica planetária para o que se entende por geografia.

Vale destacar que em meados do século XX; quando o fluxo de informações passou a ser difundido a longas distâncias devido ao aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos, mas também em decorrência da geopolítica perpetrada no período da Guerra Fria, que dividiu o globo, evidenciaram-se, mais explicitamente, aspectos geográficos disseminados diariamente pela mídia para todos os povos independentemente de pertencerem a um ou outro bloco. Tal contexto; decorrente da expansão da globalização, consolidou, principalmente a partir da década de 1960, padrões econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos e pedagógicos, pelo mundo, “homogeneizando” o capital material e imaterial⁷³.

É nesse sentido que se pode utilizar, contemporaneamente, a palavra “geografia” com certa segurança de que ela se constitui em algo compreendido, nos mais variados idiomas e lugares do planeta. Algo que, pelo efeito do tempo e, principalmente, das relações humanas se (re)produziu, forjando ideários variados, mas que apresentam determinada unidade semântica.

Assim, pode-se afirmar que a vida social está assentada em técnicas, práticas e conhecimentos geográficos: os homens devem compreender o meio onde vivem para o poderem explorar e organizar seus espaços; tem de se orientar e de ter pontos de referência; só se identificam com os lugares onde vivem se estes contiverem signos que compreendam e símbolos que partilhem. Enfim, cotidianamente, a geografia se manifesta em atividades banais e complexas.

Sem dúvida, os mapas, os relatos de viagem, as fotografias, as cartas topográficas, os manuais escolares e as aulas de geografia estão longe de ser as únicas formas de percepção e registro das dimensões espaciais, pois a geografia

⁷³ Apesar das resistências, que, aliás, nunca cessaram e permanecem latentes no ideário das sociedades, reafirmando a referência feita à Foucault anteriormente.

também se tornou espetáculo: a representação das paisagens passou a ser uma inesgotável fonte de inspiração para artistas como pintores, por exemplo, mas também para um grande número de outros profissionais e curiosos. “Ela invade os filmes, as revistas, os cartazes, quer se trate de procuras estratégicas ou de publicidade.” (LACOSTE, 2010, p. 34).

Numa perspectiva escolar a geografia foi, com o passar do tempo, tomando corpo e constituindo-se em um campo disciplinar. Contudo como se deu esse processo por meio do qual ela se tornou uma disciplina escolar?

3.2 A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA

Voltar a uma espécie de gênese da disciplina de Geografia é um exercício importante para se fazer um balanço de suas permanências e transformações e, no caso desta tese, pesquisá-la no cenário brasileiro, paranaense e, principalmente, curitibano.

Mas, afinal de contas, o que se pode dizer que é geografia? Onde a geografia surgiu primeiro: na academia ou na escola? Quais as relações entre a ciência e a disciplina escolar? Essas são algumas das questões acerca das quais se pretende discorrer a seguir, visando situar o objeto de estudo desta investigação.

Todavia, antes disso, é importante destacar que o presente estudo tem como propósito abordar a Geografia de maneira específica sob alguns aspectos em termos cronológicos e também corológicos. O recorte proposto passa, de maneira sintética, pela epistemologia da Geografia, trazendo à tona questões fundamentais que a levaram à sua institucionalização como disciplina escolar e depois como ciência acadêmica⁷⁴, tendo por foco o pensamento geográfico que resultou no surgimento da Geografia escolar no Brasil. Trata-se apenas de uma espécie de síntese já que muito tem sido dito sobre isso.

Segundo, Pereira (1999, p. 51), a geografia “sob esta expressão tão remota e aparentemente tão simples, apresenta-se um ramo do conhecimento científico marcado por enormes polêmicas.” Ela surge no período chamado de Antiguidade Clássica⁷⁵, quando, entre os gregos, são realizados os primeiros registros

⁷⁴ Entende-se como ciência acadêmica quando uma determinada área do conhecimento se institucionaliza nas universidades, compondo cursos de Ensino Superior com o propósito de atender às demandas da sociedade.

⁷⁵ O termo Antiguidade Clássica refere-se a um longo período da História da Europa que se estende aproximadamente do século VIII a.C., com o surgimento da poesia grega de Homero, à queda do

sistemáticos de informações e conhecimentos referentes à superfície do planeta Terra, chamada por eles de “geografia”. (CLAVAL, 2006, p. 19).

Mais especificamente, a geografia forma-se na Antiguidade. O termo pode ser encontrado no *De Mundo*, obra atribuída a Aristóteles, produzida no século IV, antes da nossa era, sendo muito celebrado um século depois, na cidade de Alexandria. Todavia, o contexto histórico em que a geografia se origina, ocorre no século VI, na Jônia⁷⁶. Portanto, trata-se de um antigo saber, datado de mais que dois milênios e meio, que apresenta características complexas; combina variados pontos de vista; passa por momentos de exaltação e de fragilidade; sendo abalado por crises e conhecendo transformações que resultaram em fases de reestruturação. Todavia

se há vinte e três séculos, eruditos, cartógrafos ou homens do campo se qualificam como geógrafos, é porque a descrição da Terra constitui, na sua maneira de ver, um domínio de estudo coerente; os trabalhos dos seus predecessores inscrevem-se em perspectivas que compreendem e contribuíram para configurar as suas práticas. (CLAVAL, 2006, p. 19).

Numa abordagem um pouco diferente, pode-se avaliar que a geografia existe desde que existem os aparelhos de Estado, desde que Heródoto, no ocidente, mais precisamente, no ano 446 antes da era cristã, “se propõe a não contar uma história (ou histórias), mas procede a uma verdadeira *enquête* (é o título exato de sua obra) em função das finalidades do “imperialismo” ateniense.” (LACOSTE, 2010, p. 26).

Segundo Claval (2006, p. 22), propondo uma abordagem histórica mais abrangente, a trajetória da geografia apresenta uma mescla de paradigmas que se integram e se complementam, gerando várias combinações resultantes da ampliação dos temas que, com o passar do tempo, se tornaram de interesse geográfico. Nesse sentido, pode-se dizer que o percurso da geografia deixa transparecer os grandes debates que, em cada período histórico, foram primordiais no ocidente. Ela atende, nessa mesma medida, aos interesses da sociedade, particularmente aos anseios dos governantes; prosperando nos locais em que se instalam as burocracias, nos momentos de expansão dos impérios ou mesmo quando se amplia o mundo conhecido. A história da geografia deve ser

Império Romano do Ocidente no século V d.C., mais precisamente no ano 476. No eixo condutor desta época, que a diferencia de outras anteriores ou posteriores, estão os fatores culturais das suas civilizações mais marcantes, a Grécia e a Roma antigas.

⁷⁶ Atualmente, corresponde a uma pequena região situada no oeste da Turquia, mas que, no passado, compunha a Grécia Antiga.

compreendida com base no contexto intelectual, político e administrativo que caracteriza cada época, bem como das transformações que o homem imprime no ambiente.

Tanto isso é verdadeiro que, como ciência permeada por inúmeras influências externas, a geografia é aceita com restrições pelos naturalistas e por cientistas sociais, sendo entendida como um campo auxiliar da história. Aliás, ao longo do tempo ela sofre várias investidas de incorporação, inclusive dos sociólogos. O mais curioso é que a geografia acaba por superar tais incursões mais por motivações pedagógicas e ideológicas do que por uma sólida base científica. “Sua institucionalização nos centros de ensino superior se faz basicamente em função da necessidade de formar professores para o ensino primário e secundário e do ambiente político favorável a ela por parte do poder.” (PEREIRA, 1999, p. 46).

A autora sinaliza também que, no exercício de conhecer os principais problemas relativos ao ensino de geografia, no decorrer do tempo, é fundamental considerar que ela já existia, mesmo que em sua forma popular antes do século XIX, quando surgiu nas escolas e universidades. Testemunham tal afirmação os mapas e relatos de viagem elaborados com o propósito de atender a realeza, seus chefes de guerra e conselheiros de Estado, mas também aos negociantes e viajantes, ou seja, a todos que estavam envolvidos em empreendimentos que iam além das espacialidades locais e familiares.⁷⁷

⁷⁷ Os primeiros vestígios de sistematização da geografia como um saber específico, ocorrem na Prússia (hoje, Alemanha), no início do século XIX, quando são realizadas descrições do território, da população e da economia. É com tais propósitos que a geografia se firma tanto nas universidades quanto nas escolas de vários países do mundo durante o século retrasado. (PEREIRA, 1999, pp. 38). Nas palavras de Horácio Capel: “*La geografía ha sido, sin duda, una materia privilegiada, por su larga e importante presencia en las enseñanzas básicas europeas y de otros países durante los últimos cinco siglos. Pero la historia de la enseñanza de una disciplina concreta difícilmente se entiende si se prescinde de la estructura global de los planes de estudio, y del peso relativo de las distintas materias en los mismos, a partir de lo cual se puede llegar a conclusiones sobre las funciones que se les asignan.*” (CAPEL, 1989, p. 26).

É a partir de Alexander Von Humboldt (1769-1859) e de Karl Ritter (1779-1859) que se vai ter uma geografia institucionalizada dentro das universidades. Mas não se trata de um movimento isolado, pois ao mesmo tempo em que se dá a eclosão da geografia, também surgem várias outras disciplinas específicas. Isto porque até o século XVIII, “A ciência ainda não se fragmentara e o conhecimento tinha uma dimensão de totalidade social através da qual pensadores-cientistas vivem e desenvolvem reflexões importantes em qualquer plano, sem dicotomizar o conhecimento. Tal fato se dá porque até esta época vigora uma concepção globalizada dos problemas – não porque estes sejam menos complexos, mas porque a realidade é concebida ainda de forma integrada.” (PEREIRA, 1999, pp. 38-39).

Poucos sabem que o primeiro professor de Geografia que se tem registro foi Immanuel Kant. Nesse aspecto, Quaini (1979) e Sodré (1982) sinalizam que, por pelo menos três ou quatro décadas, no século XVIII, ele dedicou parte de seu tempo ao ensino de Geografia. Nesse sentido, pode-se afirmar que a disciplina acadêmica já existia, ao menos na Universidade de *Königsberg*, na Alemanha. Contudo, qual a relação entre isso e a instituição da disciplina escolar?

Gomes (1996) colabora com a reflexão ao registrar que devido ao crescente volume de dados e informações, gradativamente, se deu a fragmentação do conhecimento, forçando os domínios disciplinares a buscarem seus objetos mais especificamente, visando garantir sua identidade científica. A geografia centrou seus estudos na relação homem-natureza.

É aqui que Immanuel Kant se torna basilar para a epistemologia da geografia. Para ele, homem e natureza eram inseparáveis, havendo uma relação interdependente entre ambos que produzia uma síntese desses dois elementos. No desvelamento de tal relação Kant se vale da história, buscando conceitos e categoriais que facilitassem o entendimento do homem e da geografia, para considerar os aspectos relativos à natureza. Assim, “ele designa à história e à geografia o papel de captar as estruturas temporais e espaciais reveladas pela nossa experiência.” (CASSAB, 2009, p. 2).

Contudo, a geografia de Kant era fruto de um conjunto de conhecimentos e informações resultantes de relatos de viagens e compêndios que sintetizam os aspectos fisiográficos de várias partes do planeta. É esse material que organiza, sistematiza e classifica produzindo algo que poderia ser chamado de taxonomia do mundo físico. Após a regionalização dos dados em grandes paisagens da superfície terrestre, têm-se o que foi chamado por ele de uma ampla corografia, sendo “seus atributos a relação de apreensão do sensível dos dados do mundo circundante e o olhar corográfico sobre a superfície terrestre” (MOREIRA, 2008, p. 14).

Segundo Gomes (1996), as bases filosóficas da Geografia criadas por Ritter e Humboldt no século XIX têm como referência o pensamento kantiano. É nesse contexto que, nos anos iniciais da modernidade, a Geografia elege a relação homem-natureza como o seu objeto de estudo, já o seu método, apesar das diferenças de perspectivas destes dois estudiosos, constituía-se no comparativo, que se propunha a estabelecer relações lógicas entre o todo e suas partes.

A rigor, os geógrafos universitários consentem em evocar, em alguns casos, o papel de uma espécie de “geografia primitiva” (Alain Reynaud⁷⁸), no período em que os conhecimentos geográficos eram destinados aos nobres e seus exércitos e não aos estudantes e seus professores. Tratava-se de uma geografia de Estado. Contudo, na universidade, independentemente de perspectivas ideológicas, a

⁷⁸ Reynaud, Alain. *La protogéographie (ou la géographie primitive)*. Paris: PUF, 1980.

maioria dos acadêmicos considera que a geografia científica, aquela dedicada ao saber pelo saber, a “verdadeira” geografia, surge apenas no século XIX, quando Alexander Von Humboldt (1769-1859), seus parceiros e sucessores, da Universidade de Berlim, divulgam e publicam seus trabalhos. (LACOSTE, 1988, p. 25).

Em relação aos ensinamentos “superiores”, a particularidade das disciplinas escolares reside no fato de que misturam intimamente aspectos culturais e a formação do espírito dos indivíduos. Sua função é exercida nas idades escolares, ou seja, na educação primária ou secundária. Além disso, a delicada mecânica que as disciplinas colocam em prática vai muito além do exigido em um processo de comunicação entre pessoas. “Ela é sobretudo parte integrante da ‘pedagogia.’” (CHERVEL, 1990, p. 186).

André Chervel pode contribuir com tal reflexão quando sinaliza que a história das disciplinas escolares não abrange a todos os tipos de ensinamentos. Ela está particularmente voltada ao que é ensinado na “idade escolar”, sendo a história dos conteúdos o seu principal componente; a referência em torno da qual ela se constitui. Todavia, sua função é mais abrangente. A história das disciplinas escolares:

Se impõe colocar esses ensinamentos em relação com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra. (CHERVEL, 1990, pp. 186-187).

No caso da geografia, desde o final do século XIX, há que se dizer que existem duas. A primeira tem origem mais antiga, sendo tributária dos Estados-maiores. Ela está ligada a um conjunto de representações cartográficas e saberes corográficos, que servem aos propósitos prioritariamente estratégicos das minorias que governam territórios, utilizados como instrumentos de poder. A segunda geografia, que pode ser nomeada como, dos professores, surge mais recentemente, no final do século XIX. Ela apresenta um discurso ideológico que evidencia, entre suas funções aparentemente “pedagógicas”, mascarar a relevância das reflexões acerca da espacialidade dos fenômenos. (LACOSTE, 1988, p. 31).

A geografia aparece como disciplina escolar integrante do currículo na Alemanha, no início do século XIX. Alguns anos antes, esse mesmo país havia consumado sua unificação territorial e a existência da Geografia na educação teria importante papel na consolidação da identidade espacial alemã, uma exigência para qualquer Estado Nacional recém-criado.

Tal reflexão ganha relevância na medida em que, segundo Chervel:

O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino. Seu estudo depende em parte da história das disciplinas. Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Assim, se antes a geografia era destinada aos estados-maiores militares ou aos interesses financeiros, desde o final do século XIX, e inicialmente por razões patrióticas, faz-se necessário ensinar noções de geografia aos futuros cidadãos.

Com essa geografia, tornando-se um saber universitário, deixando de possuir exclusivamente uma função estratégica, seu papel passa a ser também ideológico e, por esta razão, se converte num discurso sem conotações políticas explícitas. Os primeiros professores universitários

Se empenham na construção de uma ciência e, por este motivo, excluem as referências ligadas aos fenômenos políticos, transvestindo o conteúdo geográfico de uma aparente neutralidade. Agindo assim, eles conseguem impor a visão de que os problemas de Estado nada tem de geográfico e, até mesmo, que não constituem objeto de análise da geografia. Ocultando o alcance político do saber geográfico, no entanto, retiram sua razão de ser, transformando-o numa visão naturalista e mecanicista da realidade. Os conhecimentos geográficos constituídos como um saber estratégico a serviço do poder passam a se apresentar como algo neutro, dissimulado por uma “cortina de fumaça” que oculta a importância de se pensar o espaço para nele agir de forma mais eficiente. (PEREIRA, 1999, p. 40).

Segundo, Julia, não se deve desconsiderar que “as finalidades das disciplinas nunca são unívocas. Procedem, normalmente, de arquiteturas complexas, nas quais estratos sucessivos, que se sobrepuseram a partir de elementos contraditórios, se mesclam.” (JULIA, 2002, p. 51).

Dentre as finalidades destacadas por Chervel (1990, p. 188), aparecem as de ordem psicológica, que podem ser percebidas por meio das atividades que os alunos, nos primeiros anos ou nos níveis mais avançados da escolarização são solicitados e estimulados a desenvolver. No caso da geografia com forte ênfase no senso de nacionalismo por meio da identidade cultural.

Exemplo disso foi o caso alemão, em que um dos grandes responsáveis pela inserção da geografia nas escolas no século XIX, Wilhelm Riehl (1823-1897), estimulou de um lado o movimento dos *Wandervogel*, junto à juventude do país, com o propósito de que eles percorressem o território nacional com uma mochila nas costas para não esquecerem as tradições rurais e artesanais que forjaram a nação. De outro lado, recomenda que eles aprendam nas escolas “a geografia dando ênfase ao que os enraíza num território ou país: é por isso que a disciplina se apresenta muitas vezes como *Heimatskunde*, a disciplina do conhecimento do próprio país.” (CLAVAL, 2006, p. 85).

No esforço de expansão da escolaridade, a geografia tem a vantagem de integrar os programas e sua presença mostra-se fundamental pois,

junto com a língua, a história e a filosofia, era uma das matérias que contribuíram para afirmar o sentimento de unidade alemã com base na divisão política existente. A aplicação dos métodos pestalozzianos permitia converter facilmente a *Heimatskunde* em geografia, e fazer dela um ensino ativo e em contato com a natureza. Em todo esse desenvolvimento pedagógico se pode suspeitar que se pode atribuir a obra de Ritter e a difusão de suas ideias pestalozzianas através dos altos círculos político-militares berlinenses aos quais estava ligado. (CAPEL, 2008, p. 89).

Portanto, a Geografia dos professores, ensinada no ensino primário e secundário, teve seu primeiro impulso durante a popularização da escolarização alemã ao longo do século XIX. Apesar de a primeira cátedra universitária de Geografia (na Alemanha) ter sido criada em 1820, em Berlim, apenas entre 1860 e 1870, as demais universidades do país passam a contar com tais cátedras, visando estimular a formação de professores primários e secundários. Concomitante, a essa expansão e, obviamente, em decorrência dela, se deu também o crescimento da produção de obras editoriais geográficas e cartográficas. (PEREIRA, 1999, pp. 44-45).

Apesar disso, desde o final do século XIX, como vimos, inicialmente na Alemanha e, posteriormente na França, a geografia dos professores se tornou

enciclopédica como discurso pedagógico, abarcando e sistematizando nomes de lugares ligados ou não uns aos outros, através de raciocínios com um aspecto em comum, ou seja, “mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou da organização do Estado.” (LACOSTE, 1988, p. 32).

Ao que parece, esta tradição se estendeu ao século XX, no caso de Curitiba, permanecendo presente por algumas décadas, que incluem parte do período contemplado pela presente pesquisa, pois as representações que os entrevistados tem da prática pedagógica dos seus professores, tanto no ensino escolar quanto no universitário, confirma a denúncia de Lacoste. A seguir, alguns fragmentos podem ilustrar isso.

A professora Eny recorda-se de alguns de seus professores no curso de Geografia, especialmente de um deles que era marcadamente expositivo e minucioso na condução da aula:

A metodologia usada era mais oral. Depois, eles apresentavam livros para estudar junto. O professor Loureiro (Fernandes) gostava de esmiuçar tudo. (risos) Os outros também eram teóricos. (...) Ele gostava de muito detalhar! Levava quase uma hora antes da aula escrevendo no quadro tudo! Quando a gente chegava já tava tudo escrito. O professor Loureiro Fernandes não queria perder de fazer a síntese do conteúdo. Mas a maior parte era teórica com exposição oral. Os outros professores também faziam isso. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).⁷⁹

Mas além do caráter expositivo das aulas, outras características importantes presentes nos depoimentos são a preocupação com o cultivo da memória e a ausência de exemplificação e diálogo quanto aos conteúdos ensinados. Elementos comentados pela professora Marli:

Era uma Geografia do tipo: “você tem que saber isso, decora! Porque o que a tua mente registrar, você não esquece mais.” Então não era uma Geografia voltada, para, por exemplo, “vamos buscar no campo, vamos isso...”. Nunca, a não ser na Universidade Federal, algumas atividades de campo. Mas aí já era Terceiro Grau. Às vezes era sofrido! (...) Eu tenho que reconhecer o valor dos meus professores. Com decoreba ou não, pouco interessa. Funcionou! Então era uma Geografia mais... Tudo é memorall! Memoreba, não é? (MARLI KUCHENNY).⁸⁰

⁷⁹ Refere-se ao período em que foi estudante universitária do curso de Geografia e História, da Universidade do Paraná (1949-1953).

⁸⁰ Período em que era estudante no Colégio Estadual do Paraná (1956-1957).

Apesar disso, a gratidão aos docentes que lhe ensinaram é a tônica dos depoimentos da professora Marli, sinalizando, inclusive para a eficácia do método. Por outro lado, existiam professores que utilizavam práticas pedagógicas mais “avançadas”; como citado no excerto a seguir, pelo professor Lineu; juntamente com tantos outros que seguiam a linha tradicional de ensinar geografia.

Então na verdade a aula era iniciada sempre com conteúdo, bem conteudista. Era uma longa exposição oral. Tinha algumas diferenciações, por exemplo, a professora Heloísa (Barthelmess) quando dava aula, ela usava muito o método de perguntas. Perguntava da experiência dos alunos, o espaço vivido dos alunos, ela tinha umas ideias mais, eu diria, avançadas para aquela época. Mas a norma dos professores de geografia era aquela. (...) A principal metodologia era a exposição oral. Era raro o professor perguntar alguma coisa para os alunos ou discutir alguma situação real, não tinha nada disso. Era só o conteúdo! O professor Maack, por exemplo, que era muito mais rigoroso, que era da linha da Escola Alemã mesmo. Ele trancava a porta, ninguém entrava depois que ele entrasse, igual ao sistema europeu. (...) Ninguém podia interromper e perguntar nada! (LINEU BLEY).⁸¹

A professora Masako, reafirma a característica básica das aulas no seu tempo de estudante escolar e universitária, dizendo que a perspectiva de ensino era

Descritiva, né? Porque a geografia até... 1962... era descritiva! Mesmo os professores de nível universitário davam aula descritiva. (...) No curso que eu fiz, em geral, as aulas eram bem descritivas... (MASAKO OSAKI).

Em seu interior a história das disciplinas escolares nos remete a analisar o ensino oferecido aos estudantes com vistas a conhecer os seus efeitos. Nesse caso, a aprendizagem efetiva do conteúdo, bem como a aculturação que tem origem nela, constituem-se na garantia de que ocorreu a assimilação do que foi ensinado pelo docente, ou seja, de que a disciplina de fato atingiu seus objetivos. Por outro lado, quando não se constrói esta corrente, a denominação de “disciplina” se esvazia, independentemente de tudo que tenha sido realizado pelo professor e seus alunos. (CHERVEL, 1990, p. 208).

Nesse sentido, qual teria sido a influência dessas posturas e práticas pedagógicas nas aulas de geografia que os depoentes vieram a ministrar quando assumiram a responsabilidade como professores? Eles relatam algo nesse sentido, conforme pode ser visto, no depoimento da professora Marli, ao afirmar que:

⁸¹ Refere-se ao tempo em que era estudante do curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná (1968-1971).

As aulas de geografia do meu tempo de aluna eram bem diferentes do que eu fiz para os meus alunos. Eu sempre achei que os meus professores sabiam mais do que eu e que eu tinha que levar o máximo que eu pudesse deles. (MARLI KUCHENNY).

Como se vê, apesar de perceber a necessidade da mudança na maneira de ensinar geografia, ela evidencia a validade de ter participado de uma educação mais tradicional. Um exemplo da mudança desejada, aparece no fragmento abaixo, em que a professora Eny conta sobre algumas das estratégias de ensino que implementava.

Algumas coisas a gente utilizava. Eu fazia muitos slides para mostrar a paisagem, a parte urbana, a parte... Inclusive os próprios livros tinham! Antigamente, a gente passava do livro usando o... Episcópio!⁸² Então fazia as aulas assim: aproveitando os textos daqueles livros projetados. Eu utilizava muito isso! (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).⁸³

Portanto, foi também com o uso de recursos tecnológicos, que as características das aulas de geografia foi, paulatinamente, se transformando, mas, sem dúvida, a força da tradição continuava a influenciar os novos docentes, pois, segundo o professor Lineu:

A gente reproduz muito do que os professores da gente fizeram. Como os professores faziam bastante exposição oral, eu também fazia exposição oral no início! (LINEU BLEY).⁸⁴

A professora Masako também partilha sua história de aprimoramento docente dizendo que

As aulas da faculdade me ajudaram. Mas saindo, logo, da faculdade, eu fazia o mesmo que eles faziam! Eu imitava os professores que eu tive! A maneira como eles davam aulas. Isso nos primeiros anos. Depois eu aprendi a fazer muitas coisas nos cursos do IBGE, eu aprendi a lidar com o atlas, por exemplo! (MASAKO OSAKI).

⁸² Aparelho para projetar imagens de objetos opacos (gravuras, fotografias, etc.), que utiliza a luz refletida no objeto e um sistema óptico de projeção constituído por uma colimadora e uma objetiva. (AURÉLIO, 2004, p. 774).

⁸³ Refere-se ao período em que foi docente do Curso de Geografia da Universidade (Federal) do Paraná (1958-1985).

⁸⁴ Ressalte-se que o depoente já era professor antes de cursar Geografia na UFPR (1968-1971), pois tinha graduação em Letras, pela Faculdade Católica do Paraná (1951-1953) – apesar de não ter exercido – e em História, pela UFPR (1963-1966), iniciando a carreira docente em 1965, em Curitiba.

Aqui, surgem duas importantes perguntas: a transmissão do saber é o que caracteriza o sucesso do ensino realizado por um professor? Por outro lado, o fracasso se dá quando isso não ocorre integralmente?

O fracasso escolar e sua história ligam-se diretamente à história das disciplinas escolares. Contudo, as distinções entre ensino e aprendizagem vão além disso. Segundo Chervel (Idem, 2009), “se o fracasso escolar é primeiramente um fracasso do ensino, e do professor, o sucesso do mesmo ensino não é jamais a transmissão, tal qual, do saber-magistral no espírito do aluno: é uma transformação qualitativa que se opera a cada vez.”

Aliás, parece evidente que os estudantes sabem inúmeras coisas que não aprenderam na escola, assim como, não assimilaram muitas outras que se imagina terem sido aprendidas durante as aulas. Enfim, a maneira pela qual os alunos elaboram seus saberes demonstra que evoluções complexas e pouco conhecidas se processam sem que o professor consiga mensurar de que modo interveio nessa aprendizagem. Corroborando tais apontamentos destaque-se que

A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares. Em diferentes épocas vêm-se aparecer finalidades de todas as ordens, que ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Retornando no tempo, vale destacar que a crescente expansão do ensino exigiu investimentos na formação de docentes que atuassem nas escolas primárias e secundárias. Nesse sentido, houve o desenvolvimento da geografia nas universidades, com o propósito de suprir as necessidades escolares.

Este fato testemunha que, a geografia não se originou na universidade, mas, pelo contrário, primeiro se estabeleceu na rede escolar de ensino e, depois disso, desenvolveu-se alcançando o ensino universitário. Além disso, “a demanda criada com a expansão do ensino da geografia provoca a ampliação e a diversificação das publicações de cunho geográfico.” (PEREIRA, 1999, p. 43).

Existem indícios disso em vários países do mundo. Um exemplo é o caso da Inglaterra, pesquisado por Layton (1972).⁸⁵ Tal estudo, indicado por Ivor Goodson (1990, p. 235), demonstra que o grau de isolamento ou autonomia das matérias

⁸⁵ LAYTON, D. *Science as general education. Trends in Education*, 1972.

escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, quando relacionado a estágios de avanço das matérias⁸⁶. Segundo, Goodson

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados. (GOODSON, 1990, p. 235).

Layton pesquisou a trajetória da matéria “Ciências” desde o século XIX, identificando um modelo provisório para a dinâmica de uma matéria no currículo escolar. Foram definidos três estágios nessa trajetória. No primeiro estágio “o inexperiente intruso assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como pertinência e utilidade.” (Ibidem). Ao longo desse estágio, os estudantes são atraídos para a matéria devido a sua relação com temas de interesse. A grande maioria dos docentes não é especialista com formação acadêmica, realizando suas atividades de maneira entusiasmada e, pode se dizer, quase missionária. O critério dominante na seleção do que é ensinado são os interesses e necessidades dos estudantes.

Pautando-se na realidade curitibana, indicada por meio de fontes documentais, que veremos mais adiante, o contexto é similar, pois a disciplina escolar de Geografia é anterior a criação de um curso superior na localidade. Ainda no que tange ao primeiro estágio, a pesquisa trouxe à tona algumas particularidades, como se pode observar no excerto abaixo, em que o professor Lineu partilha a maneira de ensinar de um de seus professores sem formação na área:

O professor Figueiredo dava só aquela aula expositiva e, depois, um questionário com cem perguntas. Era aquilo que caía na prova. Algumas daquelas questões. As questões tinham resposta muito simples. Ele não era nada exigente. Os alunos tiravam oito, nove, dez... E ele era muito gentil com a gente, muito atencioso. O professor Figueiredo, sabe o que que ele era? Advogado. Ele nunca se formou em Geografia. Ele também era marinho. (...). (LINEU BLEY).⁸⁷

⁸⁶ Relembrando que os conceitos de disciplina escolar (Chervel) e matérias escolares (Goodson) dizem respeito ao que antecede os estudos acadêmicos. Aliás, estes últimos também recebem nomes diferentes pelos mesmos pesquisadores: disciplina científica (Chervel) e disciplina (Goodson).

⁸⁷ Fragmento relativo ao período de estudante no Curso de Geografia da UFPR (1968-1971).

Isso se deu no final da década de 1960 e início da década de 1970, quando apesar de já existir o curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná, permanecia entre os docentes da instituição alguns professores de outras áreas.

Havendo ingressado na Universidade, durante a década de 1950, a professora Eny foi inicialmente aluna⁸⁸ e, mais tarde, colega do professor Figueiredo.⁸⁹ Dialogando a respeito dele e de outros docentes do curso nesse período a depoente disse o seguinte:

Naquele tempo o professor de Geografia era o Figueiredo. Ele era de Geografia do Brasil. Outro professor de Geografia foi o Villanueva. Não sei qual era a formação dele... (...) Então era uma miscelânea de professores e professores. Todo mundo, acho que estudando para dar as aulas. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).⁹⁰

Percebe-se que, eram raros os docentes com formação específica em geografia e, além disso, segundo a professora Eny, muitos precisavam estudar os conteúdos acadêmicos que iriam ensinar aos seus alunos. Trata-se de uma professora que se tornou professora de geografia.

Todavia, são os depoimentos a seguir que melhor ilustram este primeiro estágio na realidade curitibana. Segundo o professor Lineu, partilhando sua experiência escolar como estudante de geografia:

Eu tive professores de geografia desastrosos! Eram leigos e eram desastrosos! Um era advogado, que nem gostava de ser professor. Acho que detestava ser professor. A gente sentia que ele não queria nada com a carreira de magistério, mas ele lecionava geografia. Ensinou geografia nos quatro anos do meu ginásio. Isso no final da década de 1940. (LINEU BLEY).

Sem dúvida, existiam professores bem mais comprometidos com o ensino da disciplina, que correspondiam a descrição de Layton. Mas outras questões também orbitavam em torno da permanência de docentes leigos em geografia. A professora Marli exemplifica tal fato, contando um pouco sobre os bastidores do Colégio Estadual do Paraná na década de 1960:

⁸⁸ Nesse tempo o curso de Geografia e História era integrado, ou seja, havia professores de Geografia e de História no mesmo Departamento.

⁸⁹ A partir de 1962, passaram a funcionar, separadamente, os cursos de Geografia e de História, mas com ajustes e adaptações na grade curricular que ocorreram até 1964. (MOELLER; MARANHÃO, 2002, p. 29).

⁹⁰ Diz respeito ao período de estudante do Curso de Geografia e História, da Universidade do Paraná (1949-1953).

Numa conversa sobre não ter sido aprovada no concurso para professora. A diretora, do turno da manhã, me olhou e disse que tinha deputado, vereador, ministrando aula de Geografia. E, de fato, no Estadual, eu fui substituir um vereador, Gnoatto. (...) Depois tinha um outro que era advogado. Depois tinha outro que era... Era tudo pessoal político e etc. Ela deu risada e falou: “Você vem formada pela primeira turma de Geografia!”. Ela me enalteceu. Era a Maria de Lurdes Vítola. (MARLI KUCHENNY).⁹¹

No estágio intermediário há certa tradição de trabalho acadêmico relativo à matéria, surgindo, concomitantemente, um corpo de especialistas treinados, dentre os quais alguns se tornarão professores. Permanece o interesse dos estudantes pela matéria. Isso se deve, de um lado, pela sua reputação e *status* acadêmico em desenvolvimento e, de outro, devido à sua relevância em relação a solução de problemas e interesses individuais. Enfim, “a lógica interna e a disciplina da matéria estão se tornando crescentemente influentes sobre a seleção e a organização do seu conteúdo.” (GOODSON, 1990, p. 235).

Por outro lado, a disputa por espaço entre os leigos e os professores especialistas da área de geografia não cessa rapidamente, pois, especialmente nas instituições de ensino mais destacadas, como era o caso do Colégio Estadual, a substituição demorou a ocorrer. É o que partilha, no trecho a seguir, a professora Marli:

Eu posso falar para você uma coisa que sempre me chamou a atenção. Foram gerações que passaram. Eu amei a Escola Dom Orione! Que foi onde eu fixei o meu primeiro padrão, porque no Estadual ninguém abria mão. Eu trabalhei treze anos no Estadual como suplementarista. Não abria vaga. Era o Deputado, o vereador, era o outro e o outro. “O lugar é meu, o espaço é meu, direitos adquiridos.” (MARLI KUCHENNY).⁹²

Já o professor Lineu traz um curioso depoimento acerca de seu ingresso como docente do curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná, devido à carência de profissionais com formação na área e interesse de tornarem-se docentes universitários.

Em 1972, eu era professor dos meus colegas de universidade. Daí ficou uma coisa complicada, viu? Porque dona Alda me pôs lecionando, no Departamento de História, eu dava aula de Geografia lá. Então, acabou que eu me tornei professor de alguns dos meus ex-colegas. E na Geografia

⁹¹ Fragmento referente ao início da carreira docente, que começou em 1965.

⁹² Diz respeito ao período compreendido entre 1965 e 1977.

também me aconteceu isso, porque eu me formei em 1971 e, em 1972, já comecei a lecionar no Departamento de Geografia. Então ficou bem esquisita esta situação. Eles me chamavam de Lineu, pois eu era colega deles. (LINEU BLEY).⁹³

No excerto a seguir, a professora Eny comenta a respeito de como o Departamento de Geografia da UFPR, passou a contar com novos docentes com formação na área, que gradativamente, imprimiram ao curso características acadêmicas mais particulares.

A gente procurou manter o curso e adequar às modificações que foram feitas. E depois entraram outros professores mais jovens que participavam. Depois entrou o Naldy e daí, ele junto com os outros novos, já tocou para a frente as coisas do Departamento de Geografia. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).⁹⁴

O trecho ilustra o que seria o estágio final, no qual os docentes compõem um corpo profissional com regras e valores compartilhados. Além disso, “a seleção do conteúdo da matéria é determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos acadêmicos especialistas que levam a pesquisa na área.” Os estudantes são introduzidos numa tradição, suas atitudes sinalizam certa passividade e desinteresse, ou seja, surgem sinais de desencantamento. (GOODSON, 1990, p. 236).

O trecho abaixo, coletado junto ao professor Lineu, detalha alguns aspectos característicos desse terceiro estágio no que tange à dinâmica universitária.

No início da década de 1980, houve a reformulação do currículo. Nós pusemos muito mais Geografia Humana do que Geografia Física, equiparando, mais ou menos em termos de carga horária. Daí apareceram: a professora Dirce, a Antônia, eu, todos professores de Geografia Humana. E a Geografia Física ficou com a dona Alda, o Naldy, depois a Chisato, que veio de Rio Claro. Daí começou a aparecer o pessoal mais titular. (LINEU BLEY).

Por tratar-se de um currículo voltado aos acadêmicos de Geografia, sem dúvida, ele influenciava na formação dos novos professores que viriam a ministrar aulas nas escolas de Curitiba. Mas qual a mediação pedagógica realizada por esses

⁹³ Refere-se ao início da carreira de docente na UFPR (1972).

⁹⁴ Período compreendido entre 1958 e 1985. O professor Naldy Emerson Canali, iniciou suas atividades no Departamento de Geografia em 1971.

futuros professores de geografia em relação aos saberes acadêmicos no exercício da docência?

A concepção de escola enquanto puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados na academia reside na ideia, muito bem aceita dentro das ciências humanas e pela sociedade, segundo a qual a escola é, por excelência, lugar onde imperam o conservadorismo, a inércia e a rotina. Mesmo com todas as tentativas, raramente se pode ver a escola cumprir, etapa por etapa, a realização da tarefa que lhe é delegada de difundir o progresso das ciências. (CHERVEL, 1990, p. 182).

Complementando esta reflexão, Goodson (1990, p. 236) sinaliza que o modelo de Layton é interessante na medida em que

Adverte contra uma explicação monolítica das matérias e das disciplinas. Parece que, longe de serem asserções intemporais de conteúdos intrinsecamente válidos, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas.

Vale destacar que quando a escola resiste ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, nem sempre é por incapacidade dos professores de se enquadrar nos modelos acadêmicos, “é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns ‘saberes eruditos’, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.” (CHERVEL, 1990, p. 182).

Na análise de Jenkins e Shipman (1976)⁹⁵, pode-se perceber certo constrangimento em docentes que, no seu cotidiano, sentem que a distinção entre formas de conhecimento, ou seja, disciplinas e matérias é, pelo menos em parte, manifestação da diferença de status entre elas. “Assim, a Geografia, rotulada por Hirst⁹⁶ como um campo, parece estar entrando tarde no páreo para se tornar uma disciplina.” (GOODSON, 1990, p. 234).

Por meio dessa “alquimia”, a geografia não se restringia apenas em sustentar, no bojo de seus conceitos, qualquer tese política sem intenções. Na prática o propósito ideológico fundamental da geografia escolar e acadêmica foi, principalmente, de esconder, por meio de estratégias obscuras, a relevância prática

⁹⁵ JENKINS, D.; SHIPMAN, M. P. *Curriculum: an Introduction*. Open Books, 1976, p. 107.

⁹⁶ Opinião partilhada em 1967, quando participou de um *Schools Council Working Paper*.

das análises espaciais, especialmente no que tange aos propósitos militares, mas também na organização do Estado e relações de poder a ele relacionadas. Segundo Lacoste (2010, p. 25)

É sobretudo quando ele aparece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua. A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo. As consequências dessa mistificação são graves. É o porquê de ser particularmente importante afirmar que a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, isto é, desmascarar uma de suas funções estratégicas essenciais e desmontar os subterfúgios que a fazem passar por simplória e inútil.

Apesar disso, a geografia esteve presente no currículo escolar em todos os níveis e centros de ensino. Por exemplo, no sistema de ingresso aos centros de ensino secundário francês, no final do século XIX, eram realizados exames de várias disciplinas, entre elas: zoologia, mineralogia, botânica, latim, matemática e química, incluem-se noções de geografia física e política. O mesmo ocorria nos exames finais, nos quais a geografia também aparece ao lado do latim, alemão, francês, inglês, física, química, matemática e religião, tendo como foco questões relacionadas aos continentes, à geografia nacional e às regiões de moradia, mas também, à geografia comercial e às relações internacionais. No caso da Alemanha, a disciplina também está presente no currículo da Escola Industrial de Berlim e da Escola Superior de Moças. (CAPEL, 1981, p. 93).

Segundo, Vesentini, que escreveu o prefácio da obra de Yves Lacoste (2010, p. 8), deve-se estar atento de que o fundamental na geografia é o fato de ela se constituir como “instrumento de poder ligado a práticas estatais e militares. A geopolítica, dessa forma, não é uma caricatura e nem uma pseudogeografia; ela seria na realidade o âmago da geografia, a sua verdade mais profunda e recôndita”.

Aqui vale destacar um trecho do depoimento da professora Eny, quando sinaliza para uma mudança curricular no curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná. Segundo ela:

Na década de 1960, se ensinava Geografia Humana, Geografia Econômica e Geografia Política. Depois, chegou a Revolução de 1964 que tirou a Geografia Política. Eliminada totalmente! Em 1964, acabou a Geografia Política! O reitor (Nicolau dos Santos) ficou tão bravo, pois ele era advogado... Enfim, só ficou a Geografia Humana e a Geografia Econômica. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

Fica evidente uma ruptura no que diz respeito ao cerceamento de uma disciplina devido ao conteúdo acadêmico político que abarca. Algo que explicita uma intervenção governamental direta que interferiu na autonomia da universidade em definir saberes curriculares.

É comum a crença de que a geografia é apenas uma disciplina escolar e universitária, cujo propósito não vai além de fornecer elementos para que se elabore a descrição do mundo, numa certa perspectiva “desinteressada” da cultura classificada como geral, mas, “qual pode ser de fato a utilidade dessas sobras heteróclitas das lições que foi necessário aprender no colégio? [...] Tudo isso serve para quê?” (LACOSTE, 2010, p. 21). Para responder a esta pergunta é necessário recuar no tempo.

Nas últimas décadas do século XIX, a geografia se consolida na Alemanha, alcançando o desejado *status* acadêmico. Assim, ela supera um longo período de provação que se iniciou no século XVI. No ensino primário e secundário ela passa a ser disciplina obrigatória nos currículos, ainda durante o século XIX. Em decorrência disso, se amplia, ainda mais, a necessidade de formar docentes. Portanto, a geografia se valoriza dentro do Estado Alemão, recém-unificado e desejoso de realizar uma expansão territorial de caráter imperialista. (PEREIRA, 1999, p. 45).

Resultante desse movimento, a partir de 1880,

A comunidade científica dos geógrafos alemães desloca seu centro das sociedades geográficas para os departamentos universitários. O controle do desenvolvimento científico da geografia passa a ser exercido pelos geógrafos das universidades que, por sua vez, mantêm publicações dirigidas aos diferentes níveis escolares, produzindo material especialmente dedicado à difusão de conhecimentos geográficos na escola primária e secundária. A formação dos professores também passa a ser objeto de trabalhos científicos, que reconhecem a importância de assegurar o ensino da geografia na escola de nível elementar e médio como condição para o desenvolvimento da ciência geográfica. (IDEM, p. 46).

Situação similar também ocorre no caso inglês, no qual o principal entusiasta foi Mackinder (1869-1947), que em 1887, formulou a seguinte questão: “Como a geografia pode ser tornar uma disciplina?” Seu propósito era sensibilizar a sociedade quanto à necessidade de que ela estivesse presente nos currículos escolares nacionais, para que, em seguida, com tal reconhecimento, ganhasse notoriedade para alcançar o espaço almejado na academia.

Apenas em 1904, a geografia é efetivamente incluída nas escolas de ensino secundário do país e, paulatinamente, ela se alastra para os demais níveis de ensino. Completando os três ciclos de Layton, apenas por volta da década de 1950, a geografia é aceita como uma disciplina científica. Portanto, “a seleção do conteúdo da matéria era de fato determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos Acadêmicos Especialistas que conduziam exames na área.” (GOODSON, 1990, p. 241).

A esse respeito a opinião de Lacoste é que

Na universidade, onde, lamentavelmente, se ignoram as “dificuldades pedagógicas” dos professores de história e geografia do secundário, os mestres mais avançados constatam que a geografia conhece certo “mal-estar”. Quanto aos jovens mandarins que se lançam na epistemologia, eles chegam a ousar questionar se a geografia é mesmo uma ciência, se esse acúmulo de elementos do conhecimento “emprestados” da geologia, da economia política ou da pedologia, se tudo isso pode pretender constituir uma verdadeira ciência, autônoma, de corpo inteiro. (LACOSTE, 2010, p. 22).

Diferente do caso alemão e do inglês, na França, a primeira cátedra em Geografia data de 1809. Contudo, neste país, a formação de professores para as escolas primárias e secundárias se efetiva, mais amplamente, apenas nas últimas décadas do século XIX, quando se deu a reforma do ensino, resultante da derrota na guerra franco-prussiana (1870). Ao longo das décadas seguintes ficou evidente a preocupação do governo em valorizar o ensino de Geografia na França (Ibidem; MORAES, 2005; CLAVAL, 2006).

A organização da instrução pública ocorre em 1782, na França, quando se operava a Revolução Francesa, mais precisamente com a aprovação do plano de Condorcet. Nesse momento a educação passa a ser responsabilidade do Estado, constituindo-se em “instrumento que possibilitará a cada indivíduo, membro da sociedade, o provimento dos meios de sua sustentação em condições justas de sobrevivência” (RODRIGUES, 1985). Nesta época, a educação, além de publicizada, é proclamada universal, gratuita, laica e obrigatória. (PEREIRA, 1999, p. 23).

Tal despertar também foi motivador para a obra de Elisée Reclus (1830-1905). O geógrafo publicou livros⁹⁷ que influenciaram e sensibilizaram a sociedade francesa para a importância da presença da disciplina de Geografia na educação escolar do país. Paulatinamente, ela ganha espaço junto ao grande público culto. Por outro lado, ela sofre de fraca estruturação, pois continua vinculada com as tradições do século XVIII, extremamente relacionada com a exploração e os trabalhos históricos. Na opinião de Claval (2006, p. 89), “era preciso fazê-la participar nos grandes debates intelectuais da época, como já acontecia na Alemanha.”

A constante presença da geografia no ensino escolar, juntamente com as demais disciplinas, que passam a ser perenes nas diversas propostas curriculares, manifesta que o vínculo entre ela e o sistema educacional é mais intenso e complexo do que se possa imaginar à primeira vista. (PEREIRA, 1999, p. 21). A autora ainda sinaliza que

A rede de escolas que então se implanta no interior dos diferentes territórios europeus assume um caráter nacional, pois para a constituição do Estado-nação torna-se indispensável a utilização de instituições que possibilitem a imposição da nacionalidade. Esta situação permite perceber com facilidade o papel da escola e das próprias disciplinas que compõem o seu currículo, na disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A geografia, a história e a língua nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns. (IDEM, p. 27).

Mas como afirma Lacoste (2010, p. 21), a geografia escolar se mostrava como uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias.

⁹⁷ Em 1869, publica várias pequenas obras, entre elas *L'Histoire d'un ruisseau*, inspirada nas questões da natureza e de inspiração ecológica. Em 1871, mesmo ano em que foi preso, condenada a trabalhos forçados e depois extraditado para a Suíça, publica a *Geografia Universal*, que o torna celebridade. Todavia é com a coleção *O Homem e a Terra*, uma obra publicada postumamente, composta por cinco volumes, que Reclus se aproxima de outros temas geográficos como sociedade e o mundo político.

O relato de Lacoste coincide com o “desencantamento” indicado por Layton em seu terceiro ciclo. No qual

O controle da definição da matéria estava nas mãos dos Acadêmicos Especialistas. O contexto no qual esses Acadêmicos operavam estava substancialmente divorciado das escolas, suas atividades e motivações pessoais, seu status e preocupações da carreira estavam situados no contexto da universidade. As preocupações dos alunos das escolas elementares e secundárias, dessa forma sub-representados, contavam cada vez menos na definição dessa disciplina acadêmica bem-estabelecida. As implicações dentro das escolas logo se tornaram claras. Em relatório sobre A Escola e o Concluinte Escolar observava que esses jovens sentiam-se “na melhor das hipóteses, apáticos, na pior, resistentes e hostis à geografia... que lhes parece não ter nada a ver com o mundo adulto ao qual em breve irão se juntar.” (GOODSON, 1990, p. 242).

As disciplinas escolares (ou matérias escolares, segundo Goodson) apresentam uma função estratégica em sintonia com os propósitos nacionais, na medida em que a língua encarna a possibilidade de uma unidade cultural, unidade intrinsecamente ligada a um tempo (história) e a um espaço (geografia).

Como já foi sinalizado, a geografia foi incluída nos currículos por razões geopolíticas e também de poder enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. “A geografia analisa o físico, mas o estudo do físico em si mesmo não tem sentido. Ele só o terá se for considerado como dominado pelo homem e ligado à ideia de um espaço em que se exerce uma determinada cidadania.” (PEREIRA, 1999, pp. 27-28).

Aqui, vale registrar as considerações de Certeau (2008, p. 48), quando diz que

A história está, pois em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado”.

Nesse sentido, conhecer a produção historiográfica referente à disciplina escolar de Geografia permite estabelecer os vínculos existentes entre o ensino praticado na Europa, de onde vieram as principais concepções pedagógicas que estruturaram e influenciaram a prática docente no Brasil, mas, também, melhor entender a sociedade na qual ela se insere.

3.3 A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Para buscar subsídios acerca da história da disciplina escolar de Geografia no país são preciosos os estudos de Rocha (1996). Ele afirma que foi no Imperial Colégio Pedro II, em 1837⁹⁸, através do Decreto de 2 de dezembro do mesmo ano, que a geografia surge como disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro. A criação visava não apenas dotar a Côrte de uma instituição de ensino secundário organizada, diante da desordem presente em todas as partes do Império do Brasil, mas, também, tinha como objetivo servir de modelo, padrão de excelência e de educação, que deveria ser seguido pelas demais escolas brasileiras. Pode-se dizer que tal fato projeta a disciplina de geografia como necessária em todas as escolas do Império.

Tanto que, em 13 de março de 1846⁹⁹, quando é criado o *Licêo de Curitiba*¹⁰⁰, por meio da Lei nº. 33, o texto indica que

Artº. 1º. Ficam creados dois licêos na Provincia, um na cidade de Taubaté, e outro na cidade de Curitiba, nos quais se ensinarão as seguintes matérias: Grammatica latina, lingua Francesa, Philosophia racional e moral, História geral especialmente do Brasil, Geographia, e Geometria prática, e noções geraes de mechanica applicada ás artes.

Artº. 2º. O ensino d'estas matérias será distribuído em quatro cadeiras pela fórma seguinte: 1ª. Grammatica latina e lingua Francesa – 2ª. Philosophia racional e moral – 3ª. História e Geographia – 4ª. Geometria prática e noções geraes de mechanica applicada ás artes.

A escolha das disciplinas escolares que compunham o currículo explicita a relevância que elas possuíam na época para os propósitos imperiais brasileiros.

Por outro lado, no Relatório de Governo¹⁰¹ da recém-criada, Província do Paraná, referente ao ano de 1853, redigido pelo Presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos para prestar contas à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de julho de 1854, aparecem informações que dizem respeito à Instrução Pública

⁹⁸ Como a criação foi apenas no final do ano de 1837, mais precisamente, no dia 2 de dezembro (aniversário de Dom Pedro II), o primeiro ano letivo só começou, de fato, em 1838.

⁹⁹ Na época a Província do Paraná ainda não existia, pois a região ainda pertencia à Província de São Paulo, obtendo sua autonomia somente em 29 de agosto de 1853, com a lei assinada pelo Imperador Dom Pedro II, que fez o desmembramento criando a nova província.

¹⁰⁰ Lei sancionada pelo Presidente da Província de São Paulo, Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva - Barão de Suruí. O *Licêo de Curitiba* foi instalado em casa alugada no Largo da Matriz, atual Praça Tiradentes.

¹⁰¹ Elaborados devido a uma exigência contida em um Aviso Circular Imperial, do ano de 1848, segundo o qual todo ocupante do cargo de presidente da Província (e depois de governador do Estado), tinha o dever de no início de um novo ano apresentar à Assembleia provincial/estadual um Relatório, uma mensagem ou uma exposição prestando contas da situação da Província/Estado do ano anterior.

oferecida no período de maneira geral. Nele há indicações interessantes sobre a situação da geografia.

Uma delas dizia respeito, por meio do artigo 4º., da Lei da Província de São Paulo (na época), que consistia em acrescentar ao ensino elementar, as noções gerais de história e geografia do Brasil tanto nas turmas do sexo masculino quanto do sexo feminino. Contudo, segundo Zacarias de Góes e Vasconcellos, no ensino secundário paranaense, mesmo com a criação do *Licêo de Curitiba*, só existia, em 1854, uma cadeira de Língua Latina e Francesa, em Paranaguá. Ele ainda sinalizava que

(...) promulgou-se huma Lei creando nesta cidade em 1846, hum lycêo, que, em resultado offerece-nos uma historia singular como poucas instituições apresentão, porque das 4 cadeiras creadas, a de geographia nunca houve quem a quizesse, a de geometria foi preenchida, mas nunca exercida, a de philosophia racional e moral, preenchida, teve em hum anno 2 alumnos, e a de latim e francez pouco durou, porque, reduzido por lei o respectivo vencimento, não pôde o professor continuar, tendo havido um periodo de tempo em que só elle existia no lycêo, de que era ao mesmo tempo director! (RELATÓRIO DE GOVERNO DA PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1854, pp. 20-21).

No mesmo Relatório de Governo, aparece ainda a sugestão de que algumas das cadeiras fossem agrupadas, entre elas as de história e geografia. (Idem, p. 24). Obviamente, pelo exposto fica evidente que os motivos justificam tal proposta, mas por outro lado, pode-se perceber a forte ligação existente entre as disciplinas de geografia e história desde tempos remotos. Afinal, ambas surgiram dentro de um mesmo contexto na educação formal, ou seja, visando estimular o nacionalismo patriótico no ambiente escolar e, por extensão na sociedade.

O modelo educacional adotado pelo Colégio Pedro II e, replicado no *Licêo de Curitiba*, foi o francês, visando para cá “transplantar” os ideais de educação, a organização escolar, a forma, bem como o currículo utilizado nas disciplinas. Ao longo do período imperial e, de forma mais discreta, nas primeiras décadas do período republicano o mesmo continuou a acontecer. Assim, ao estudar a história das disposições governamentais referentes à instrução pública no Brasil Império é necessário considerar, inevitavelmente, a realidade francesa (CHIZZOTTI, 1975; ROCHA, 1996).

Um bom exemplo disso é a maneira como a Geografia escolar era ensinada em nosso país, acompanhando as demais disciplinas escolares: línguas latina,

grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de história, filosofia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. Os conteúdos e a forma estavam pautados quase que integralmente em como os liceus franceses ensinavam. Apesar disso, devido às características sociais e históricas brasileiras tal reprodução pode ter sofrido alguns pequenos ajustes e criações praticadas pelos professores da época. No caso da geografia, seguir o modelo francês significava enumerar nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, cidades e capitais, ou seja, para ser um bom aluno em geografia era importante se ter uma boa memória. (ROCHA 1996; CAVALCANTE, 1998; PONTUSCHKA et al., 2007).

Exemplo disso pode ser visto no “*Programma dos Exames de 1850 no Collegio de Pedro Segundo*”, em todos os “anos” em que a geografia aparece como disciplina exigida. A título de ilustração aparece, a seguir, o rol de conteúdos relativos ao “Segundo Anno, do Secundário”:

GEOGRAPHIA - Generalidades

1. Noções geraes. 2. Europa: seus limites. 3. Paizes da Europa. 4. Mares. 5. Golfos. 6. Estreitos. 7. Ilhas. 8. Peninsulas. 9. Cabos e Isthmos. 10. Lagos. 11. Serras e vulcões. 12. Rios principaes. 13. Asia: seus limites. 14. Paizes da Asia. 15. Mares. 16. Golfos. 17. Estreitos. 18. Ilhas. 19. Peninsulas e Cabos. 20. Lagos e Montanhas. 21. Rios. 22. Africa: seus limites. 23. Regiões da Africa. 24. Golfos e estreitos. 25. Ilhas. 26. Cabos. 27. Lagos e Montanhas. 28. Rios. 29. America: sua divisão geral: seus mares. 30. Regiões da America. 31. Golfos. 32. Estreitos. 33. Ilhas principaes. 34. Peninsulas e Cabos. 35. Lagoas, Lagos, Serras e Vulcões. 36. Rios principaes. 37. Oceania: sua extensão e divisão. 38. Notasia. 39. Australia. 40. Polynesia. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 24).¹⁰²

Também merecem atenção especial os compêndios de geografia utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX. Eles eram importados da França. Assim, seguidas gerações de estudantes foram ensinados por meio do “Manuel de Baccalaureat” e do “Atlas Delamanche”, mais do que isso, quando se iniciou a produção de compêndios nacionais era perceptível a tentativa de aproximar-se o máximo possível das obras de referência francesas¹⁰³.

Em Bourdieu (2004), à luz do conceito de campo se pode compreender melhor a forma pela qual se dão as relações entre os vários agentes e instituições. Para ele, o campo é um mundo social como qualquer outro, mas que segue algumas

¹⁰² A propósito consultar obra: VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs.). **Programas de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850 e 1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

¹⁰³ O “*Compendio de Geographia*”, de autoria do Padre Thomas Pompêo de Souza Brazil, 2. ed. datado de 1856, constitui-se em um bom exemplo disso (ROCHA, 1996).

leis sociais mais ou menos específicas. Pierre Bourdieu prossegue em sua explicação dizendo que

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. [...] Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chama disciplina, estará, de fato, em seu grau de autonomia. A mesma coisa entre as instituições. (BOURDIEU, 2004, p. 20 e 21).

A constituição desse campo, o geográfico, durante todo o século XIX e início do século XX, explica como a influência francesa seguiu sendo a tônica da realidade escolar no país em todos os aspectos. Mas, qual o motivo disso?

Claval (2006, p. 102) traz contribuições para melhor entender o contexto dessa época. Em seu livro *História da Geografia*, ele sinaliza que na Espanha, Portugal e na América Latina, a influência francesa é hegemônica. Apesar disso, Claval registra também que nesse período os estudos geográficos ainda passavam por processos de institucionalização.

Tradicionalmente presentes no sistema escolar, os conteúdos curriculares estão inexoravelmente inscritos nas mentalidades dos estudantes, constituindo, na cultura nacional, um ponto de referência normalmente repetido ao longo de muito tempo. “Assim, a lista das disciplinas suscetíveis de serem ensinadas pela escola é, também, de uma grande estabilidade.” (CHERVEL, 1990, p. 213).

No caso da geografia, os estudos de VECHIA e LORENZ (1998), demonstraram que tal proposição é verdadeira, pois tanto no Programa de Exame de 1850 quanto em todos os 17 Programas de Ensino do Colégio Pedro II, desde 1856 até 1951, a disciplina de geografia se faz presente, variando apenas sua abordagem, mais ou menos próxima da perspectiva histórica, ou mesmo, sua nomenclatura como *Corographia*¹⁰⁴ ou *Geographia*.

No que tange aos conteúdos escolares não há grandes mudanças ao longo de todo o período estudado. Gradativamente eles tornam-se um pouco menos enciclopédicos entre o início e meados do século XX. Contudo, permanecem com a preocupação de descrever o espaço geográfico brasileiro e mundial. Por exemplo,

¹⁰⁴ Nomenclatura arcaica recebida pelos conteúdos geográficos que diz respeito à mera descrição das paisagens de locais e regiões visitados pelo “pesquisador”.

para o Programa de Ensino para o ano de 1951, na Terceira e Quarta séries do Curso Ginásial, do Colégio Pedro II, os conteúdos ensinados em geografia eram

TERCEIRA SÉRIE – Geografia Física e Humana do Brasil: I. O espaço brasileiro. II. A população brasileira. III. Organização política e administrativa. IV. Circulação. Sistema de viação. V. Produção agrícola. VI. Produção mineral e animal. VII. Indústria e comércio.
 QUARTA SÉRIE – Geografia Regional do Brasil: I. Divisão regional. Conceito de região natural. As regiões brasileiras. II. Região Norte. III. Região Nordeste. IV. Região Leste. V. Região Meridional. VI. Região Centro-Oeste. O estudo de cada região obedecerá aos seguintes itens: a) Descrição fisiográfica, b) Povoamento, c) Divisão de Estados, d) Recursos econômicos, e) Circulação. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 24).

Vale registrar que a perspectiva nacionalista estruturada, especialmente, no início do século XX, deu o tom para a elaboração dos livros didáticos até a metade da década de 1970. Nesse período dois autores monopolizaram o mercado editorial: Delgado de Carvalho¹⁰⁵, entre as décadas de 1910 e 1930; e Aroldo Edgard de Azevedo, entre as décadas de 1930 e 1970. (PEREIRA, 1999, p. 29). Mas teria sido esse também o caso de Curitiba? O que sinalizaram as fontes orais a respeito?

Por tratar-se de depoentes nascidos em 1931 (Eny de Camargo Maranhão), 1933 (Lineu Bley), 1937 (Masako Osaki) e 1941 (Marli Kuchenny), seria difícil apurar o caso de Delgado de Carvalho, já que sua hegemonia restringiu-se as três primeiras décadas do século XX. De outro lado, no que tange à Aroldo de Azevedo tal prospecção é cabível, na medida em que entre as décadas de 1930 e 1950 todos frequentaram escolas primárias e/ou secundárias como estudantes.

Como inicialmente, a amostra de livros didáticos incluía obras tanto de um quanto do outro autor, coube verificar junto às fontes orais se conheciam e haviam estudado geografia com manuais escolares escritos por tais escritores. O resultado confirmou que, apesar de conhecerem os livros de Delgado de Carvalho, não os haviam utilizado em sala de aula como estudantes e/ou professores.

Isso também se deveu ao contexto da época, já que a grande capilaridade dos compêndios produzidos por Aroldo de Azevedo ocorreu por determinação governamental, durante o Estado Novo, com a criação do Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), datado de 1938, mas criado de fato em 1940, pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema.

¹⁰⁵ *Geographia do Brasil* (1913), considerado por Fábio Macedo S. Guimarães (1941) o primeiro livro didático realmente digno do nome no Brasil; *Physiografia do Brasil* (1926).

As obras de Aroldo de Azevedo estavam entre as consideradas como adequadas ao ensino de Geografia¹⁰⁶, algo chancelado, inclusive por Delgado de Carvalho, que era um dos componentes da comissão avaliadora que assinou os pareceres aprovando alguns de seus livros didáticos para o uso nas escolas brasileiras.

Em consulta às fontes orais, houve unanimidade quanto a terem estudado com livros didáticos escritos por Aroldo de Azevedo, bem como os utilizados para ministrar e fundamentar suas aulas. Isso será mais bem explorado no próximo capítulo, no qual se realizará a análise dos manuais escolares presentes nas atividades dos professores selecionados como fontes orais.

Nesse sentido, é fundamental, em termos de seleção de fontes documentais, perceber que “talvez o indicativo mais importante dos limites, concepções e abordagem das disciplinas escolares, como parte dos nexos de um conjunto curricular, esteja registrado nos livros escolares.” (CORRÊA, 2000, p. 21).

No caso a geografia brasileira, pode-se dizer que apesar da nacionalização da autoria e produção dos livros didáticos, a influência estrangeira permanecia evidente, até as primeiras décadas do século XX, tanto na elaboração dos currículos escolares quanto no formato das aulas dos docentes da área.

Segundo Rocha (1996), apoiado no depoimento do professor Proença, um dos docentes da época, era natural que assim fosse, pois toda a organização escolar brasileira (programas e processo de ensino) vinha da França,

A terra clássica da escolástica e de cuja influência só muito tarde se livrou. Copiávamos os programmas francezes e aprendíamos a ensinar pelos livros francezes. A história do nosso ensino de geographia [...] é bem a mesma história do ensino da geographia na França, com a diferença apenas de que acompanhávamos um pouco retardados pela deficiência de material didactico. (PROENÇA, [190-?, p. 228).

¹⁰⁶ Segundo Filgueiras (2008, p. 8), poucos livros didáticos foram autorizados sem necessidade de nenhuma correção. Dentre eles, encontrava-se a obra Geografia – para 4ª série secundária, de Aroldo de Azevedo, da Companhia Nacional. O parecer indicava que: “O livro faz parte de uma série de geografias secundárias escritas de acordo com o programa oficial e contém leituras geográficas de autores escolhidos. Em 389 páginas, o autor cobre satisfatoriamente a matéria toda contida no programa da 4ª série, relativo aos principais países e a geografia regional do Brasil. O autor segue, para a apresentação dos assuntos, os métodos mais correntes entre nós, sem insistir todavia demasiadamente na nomenclatura. As gravuras, apesar de bem escolhidas, nem sempre conseguiram boa reprodução. Os mapas e gráficos a traço, embora acertados e úteis, deixam muitíssimo a desejar quanto ao desenho. Na nossa opinião, nada se opõe a ser autorizado nos colégios secundários da referida obra. (Parecer nº 22-D-2/41, de Carlos Delgado de Carvalho, de 17/02/1941).”

Esse relato nos permite verificar um pouco da realidade educacional brasileira no período conhecido como a “pré-história da Geografia no Brasil”, compreendido entre 1837 e 1926. Nele, os professores da área não possuíam formação acadêmica para ensinar, o que pode ter acentuado o caráter demasiado expositivo de suas aulas. Portanto, desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837, até os últimos anos da década de 1920, quando a Geografia e seu ensino, passam a receber atenção mais especial, transcorrem, aproximadamente, noventa anos (PONTUSCHKA *et al.*, 2007; CASSAB, 2009).

Relembrando o modelo proposto por Layton, a geografia estaria passando do primeiro estágio, no qual “os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à tarefa.” (GOODSON, 1990, p. 235).

Nesse sentido é compreensível que tenham sido os próprios professores, os primeiros responsáveis pela proposição de que se ensinasse geografia de outra maneira. Algo que só ocorreu na década de 1920. Um deles, que era docente do Colégio Pedro II e também autor de livros didáticos, o já citado Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), tornou-se o maior destaque do movimento que reivindicava uma Geografia Moderna Explicativa e Científica. Ele propôs um ensino de Geografia no qual as aulas não se restringissem ao repasse de dados e nomenclaturas geográficas. (PREVÉ, 1988; QUINTÃO e ALBUQUERQUE, 2009).

Aliás, segundo Fernandes (2002, p. 244) havia um curso com o propósito de formar professores, no Rio de Janeiro, organizado e por Everardo Beckhauser e Delgado de Carvalho, a partir de 1926, que estava vinculado à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.

Três anos mais tarde, em 1929, funda-se o Curso Livre Superior de Geografia, que teve como um dos seus objetivos, que a disciplina desenvolvesse na escola uma de suas principais características, a de fomentar o nacionalismo entre os estudantes. Pouco depois, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, com curso superior de Geografia. (PONTUSCHKA *et al.*, 2007; CASSAB, 2009).

Com base em Chervel, a relação entre as disciplinas escolares e suas ciências de referência, no que se refere ao seu tratamento didático e seleção de conteúdos, é muito mais complexa do que se imagina. Segundo ele “estima-se, ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à

escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local.” (1990, p. 180).

Esse pensamento inclui também a crença de que cabe à escola a vulgarização do conhecimento científico produzido pela academia, pois sem que ele seja simplificado, com vistas ao público escolar, seria de difícil compreensão se mantivesse sua pureza e integridade científicas. Além disso, as disciplinas escolares teriam sua origem e justificativa nas ciências de referência. Para Chervel (Idem, p. 181), “esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das ‘disciplinas’: elas não são mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos.” O mesmo autor afirma que

É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. À história da pedagogia, ela solicita tudo que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes, ou de iniciação às ciências de referência. O que apresentado nesses termos abruptos, parece levar a um paradoxo. (IBIDEM).

Corroborando a reflexão de Chervel, Rocha (1996) também afirma que se repete no Brasil o que ocorreu em vários países do mundo (entre eles, como vimos anteriormente, a Alemanha e a Inglaterra), ou seja, a geografia surge primeiramente no ensino secundário para apenas depois fazer parte do meio acadêmico, institucionalizando-se. Todavia, no caso brasileiro, esse intervalo compreendeu quase um século de ensino de geografia sem docentes com formação geográfica e livros didáticos nacionais escritos por profissionais de outras áreas.

Esse momento histórico da disciplina coincide com o segundo estágio de Layton, quando “uma tradição de trabalho acadêmico na matéria está emergindo juntamente com um corpo de especialistas treinados, do qual são recrutados os professores.” (GOODSON, 1990, p. 235).

Outros exemplos da valorização da Geografia e do seu ensino no Brasil, ao longo da década de 1930, foram segundo Cassab (2009): a normatização, em nível nacional, da presença da Geografia no ensino básico de vários estados; criação da

Universidade do Distrito Federal¹⁰⁷ (UDF), em 1935, contando com curso superior de Geografia; fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1935; criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG), em 1937; além da fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1939.

Vale reiterar que a Geografia no Brasil recebeu uma enorme influência francesa, pautada na obra de Paul Vidal de La Blache, que dominava o cenário geográfico francês entre o final do século XIX e o início do século XX, interferindo nos espaços escolares e universidades de maneira marcante. A Geografia lablachiana era positivista e com forte ênfase nos estudos regionais, sendo sua maior expressão acadêmica a produção de monografias descritivas, com dados específicos que serviam para se apreender o conhecimento geográfico das várias regiões estudadas (CASSAB, 2009).

Na educação escolar, a Geografia se restringia ao estudo das paisagens naturais e humanizadas, além de estratégias didáticas pautadas na memorização dos lugares e de seus elementos. Ao aluno cabia descrever e relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. O propósito era ensinar uma Geografia científica, na época, sinônimo de neutralidade (Ibidem).

Essas estratégias podem ser vistas como uma das formas de manifestação daquilo que Pierre Bourdieu conceituou como *habitus*. O sociólogo afirma que ele “é o princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da ‘tomada de consciência’, não sendo outra coisa senão o *habitus*.” (BOURDIEU, 2009, p. 201).

Em seus pareceres, Ruy Barbosa (1946, p. 306) faz o seguinte relato a respeito do ensino de Geografia no final do século XIX:

O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca dos aspectos físicos 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 quase todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na Geografia Geral a grande questão, o empenho quase 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

¹⁰⁷ Na época o Distrito Federal se situava no Rio de Janeiro, capital do Brasil entre 1763 a 1960.

Geografia Particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar.

Há uma transição entre o século XIX e o XX. Segundo Chervel (1990, p. 202), surgem importantes perguntas a serem respondidas. Pode-se dizer que se vai “do reino da ilusão intelectualista ao triunfo das práticas funcionais?” Se de fato não se aprende a escrever repetindo as lições, é aceitável admitir que a mesma disciplina continuasse em sua trajetória “encoberta por um monte de quinquilharias inúteis, antes de se voltar a métodos mais sadios?” As disciplinas escolares, de fato, trazem consigo “a marca profunda dos erros teóricos de seu tempo?” De maneira mais ampla, elas estão submetidas aos “modos psicopedagógicos, ou das ‘ideologias’?”

No Brasil, como já citado, apenas na década de 1920, tem início um período de importantes transformações no ensino de Geografia. O modelo tradicional passa a ser combatido por uma nova proposta, que passou a ser oficial a partir da reforma implementada, em 1925, por João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz). Tratava-se de um tempo de profunda reflexão sobre a educação nacional animado pelo “otimismo” e “entusiasmo pedagógico”. Não tardou para que os questionamentos se traduzissem em mudanças na legislação educacional brasileira (NAGLE, 1976; ROCHA, 1996).

A reivindicação de mudança no ensino de Geografia abarcava não apenas a metodologia empregada em sala de aula, mas também os conteúdos e seu tratamento didático. Exemplo disso é que

Para Delgado de Carvalho, os estudos deveriam ter como ponto de partida a fisiografia, ou seja, a Geografia Física elementar, além disso, na disciplina de Geografia Humana, segundo ele, deveria ser dado maior destaque à antropogeografia. Algo que já se realizava na Europa. Todavia, sua maior contribuição ao ensino de Geografia foi insistir para que os professores valorizassem o meio no qual os alunos vivem, fazendo com que essa abordagem metodológica fosse realizada em todos os conteúdos. Assim, as informações sobre outras regiões deveriam servir como suplementares ou como meras referências comparativas com o local de moradia dos alunos. Com tais orientações, Delgado de Carvalho trouxe para o Brasil uma perspectiva moderna de Geografia, pautada no positivismo científico e nos métodos pedagógicos ativos de Pestalozzi (ROCHA, 1996).

Em termos de reformas curriculares vale destacar que por causa das relações de poder que as permeiam, algumas categorias de pessoas têm seu senso comum considerado como filosofia e outras não. Isso leva à asserção de que o conhecimento disponível a certos grupos bem colocados em termos de poder torna-

se “conhecimento escolar”, enquanto que o conhecimento de outros grupos não. (GRAMSCI, 1967, apud GOODSON, 1990, p. 230).¹⁰⁸

Falando em organização curricular como produto social, em Curitiba, no ano de 1938, o recém-criado, curso de Geografia e História, da Universidade do Paraná, que só passou a funcionar oficialmente em 1940, apresentava em seu currículo as seguintes disciplinas nos três anos regulamentares para a obtenção do título de bacharel:

1º. Ano: Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia, História Antiga e da Idade Média.

2º. Ano: Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Etnografia.

3º. Ano: Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil. (MOELLER e MARANHÃO, 2002, p. 17).

Após a conclusão desse curso, os alunos que desejassem o diploma de licenciado em Geografia e História deveriam realizar o curso de didática, que começou a funcionar em 1941¹⁰⁹. Segundo Moeller e Maranhão (Idem), a duração era de um ano e as disciplinas que o constituíam eram “Didática Geral, Didática Especial (Geografia e História), Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.” Esta organização corresponde ao esquema “três mais um”, nomenclatura que faz referência aos três anos de formação na área específica e mais um ano dedicado aos fundamentos pedagógicos. Ele surgiu como indicação para os cursos de licenciatura.

Situada num contexto nacional, a década de 1950 traz consigo o fenômeno da federalização das universidades brasileiras, que aliás, se intensifica nas décadas seguintes. Tal movimento se relaciona ao interesse governamental, estimulado pelos Estados Unidos, de reorganizar a rede de universidades, federalizando novas instituições públicas e privadas de ensino superior em alguns estados brasileiros para dar vazão ao planejado “surto expansionista de matrículas registrado nas décadas posteriores.” (FREITAG, 1986, p. 43).

¹⁰⁸ GRAMSCI, A. *The Modern Prince and Other Writings*. Nova York, Monthly Review Press; In: *search of the educational principal*, New Left Review, Londres, 1967.

¹⁰⁹ Reconhecido somente em 1944, pelo decreto 15.719, de 31 de março.

É nesse sentido que em 19 de dezembro de 1949, durante uma assembleia universitária, o Reitor Flávio Suplicy de Lacerda, faz o seguinte pronunciamento (LACERDA, 1949; APUD MOELLER e MARANHÃO, 2002, p. 21).

A universidade restaurada se firmou na coletividade paranaense. Agora temos para nós que a Universidade está chegando ao término da capacidade limite do que pode realizar uma iniciativa particular. A sua fase inicial terminou. Chegou o momento de ser a nossa Universidade dentre os Centros Universitários que merecem o amparo carinhoso do Governo Federal. Suportamos o cotejo vantajoso com os Estabelecimentos Federais já existentes, e dentre os Institutos dos poucos como o nosso podem ombrear em recursos, em instalações e em patrimônio moral tão maduramente alcançado. É, pois, a hora da federalização do Ensino Superior do Paraná.

No ano seguinte, pela Lei nº. 1.254, de 4 de dezembro, a Universidade do Paraná é federalizada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro da Educação Pedro Calmon. O processo todo é concluído apenas em 1º. de abril de 1952.

A década de 1950 constituiu-se em um período de transformações não só no Ensino Superior, mas em todo o panorama brasileiro. Em termos geopolíticos, o país consolidou sua aproximação dos Estados Unidos, que passou a interferir em praticamente todos os setores. A Educação foi um deles, pois apesar da orientação nacionalista de Getúlio Vargas, “o Programa Ponto Quatro, que organizava a assistência americana a países não desenvolvidos, foi implementada no Brasil, tendo então, muitos projetos sido desenvolvidos.” (MOREIRA, 2003, p. 109).

Um exemplo de projeto resultante dessa parceria foi a implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). A professora Masako participou ativamente de sua elaboração e implementação no Paraná. Ela conta que

Era feita uma formação para os professores. Isso era de 1971 a 1974. Eu devo ter isso guardado. Coordenei o curso, aqui em Curitiba, para todos os professores do Paraná. Tiveram aulas no Colégio Estadual durante o período de férias. Foi em 1971. Daí escolhia-se alguns professores que vinham para ter a formação do PREMEN. Era um aperfeiçoamento oferecido para eles. (MASAKO OSAKI).

Para o professor Lineu, o PREMEN não funcionou corretamente. Segundo ele:

Eu sei que esse currículo não pegou, porque é claro que não ia pegar mesmo! Porque era uma coisa bem maluca! (...). Então o resultado é que eu acho que a 5.692 foi o grande desastre que aconteceu na educação brasileira! Veio tudo do PREMEN, da USAID. Ele era um programa do Ministério da Educação e a gente sabia que era coisa da USAID. A maioria das pessoas que estavam liderando esse processo eram todos formados nos Estados Unidos! Aqui no nosso caso, por exemplo, o Roberval que está na Tuiuti até hoje, ele era o chefe da área curricular da Fundepar. (...). (LINEU BLEY).

Tal opinião corresponde ao ponto de vista da professora Masako, pois apesar de compor a equipe gestora do programa, ela tem clareza de que

Ensinava-se a tecnologia, mas não tinha nada! O governo comprou com aquele dinheiro um monte de máquinas de escrever. (...) Através do PREMEN começaram a fazer escolas técnicas. A pessoa tinha que sair batendo máquina, datilógrafo, isso tudo, que não deu certo, aqueles cursos que inventaram. Não funcionou o PREMEN, fizeram aqueles prédios lá tudo, com o dinheiro americano. Era assim em todo o Brasil. (MASAKO OSAKI).

Mas o PREMEN não foi a única parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). Ela intensificou-se, paulatinamente, promovendo ajustes curriculares com uma perspectiva mais marcadamente tecnicista. (MOREIRA, 2003, p. 109).

Mas em terras paranaenses outras influências estrangeiras também foram sentidas, pois as transformações ocorridas na década de 1950, se manifestaram na Educação do estado, especialmente no curso de Geografia da recém-criada, Universidade Federal do Paraná. Exemplo disso foi que, com a chegada, em 1953, do professor alemão, Reinhard Maack (1892-1969), uma nova orientação acadêmica se deu. Em um documento, datado do mesmo ano, ele apresenta o seguinte parecer, registrado por Moeller e Maranhão (2002, p. 24)

“Na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná o ensino de Geografia, até aquela data, estava ligado pelo conceito clássico de Geografia à cadeira de História e colocava o homem no centro de todos os acontecimentos. Infelizmente, esta concepção ainda hoje prevalece parcialmente, posto que o ensino da Geografia continua ligado à História e não à Geologia. Em consequência disto os estudantes não aprendem os fundamentos geológicos necessários para a geografia física, pelo menos no interesse desta ao se preocupar com as formas da superfície terrestre. O ensino da geografia física na Universidade do Paraná não ultrapassou o método puramente estatístico e limitou-se à transmissão dos conhecimentos

gerais sobre a distribuição dos fenômenos na superfície terrestre, na atmosfera, nos oceanos e continentes, países, serras e rios.”

Tal perspectiva ganhou força ao longo dos mais de quinze anos em que Maack (1953-1968) permaneceu vinculado ao curso de Geografia da UFPR, continuando presente mesmo depois de sua aposentadoria. Pode-se dizer que o curso foi um dos únicos do Brasil a apresentar uma tendência marcadamente física entre as décadas de 1950 a 1970, mesmo com a sucessão de paradigmas acadêmicos no período, entre eles o da geografia crítica.

Nesse sentido, a formação dos professores de geografia em Curitiba, a grande maioria deles¹¹⁰ originários da Universidade Federal do Paraná, ganhou contornos muito particulares que, possivelmente, se manifestaram em sua prática pedagógica em termos de aprofundamento e seleção dos conteúdos curriculares ensinados nas escolas curitibanas. As fontes orais, utilizadas na pesquisa, sinalizam para tal fato. A esse respeito, o professor Lineu fez alguns apontamentos. Na opinião dele:

A Geografia Quantitativa era uma coisa meio periférica no Brasil. O “norte” da Geografia na USP era a Geografia Marxista. Todo mundo marxista lá! Tava a judeuzada toda lá, riquíssima, todos ensinando Geografia Marxista. Que não cabia aquilo. (...) Todos a favor do regime comunista. Que contradição! (...) Na USP tinha pouquíssimas exceções, que era o pessoal da Geografia Física, o Aziz Ab’Saber, o Conti... A parte de Geografia Humana era toda marxista. Lá não tinha percepção, nem Geografia Quantitativa. Aqui no Paraná não chegou essa tendência marxista. O corpo docente era mais voltado para a Geografia Física, no tempo do professor Maack e da professora Alda (décadas de 1950 a 1970). Depois, chegou a Geografia Humana (1980), mas que não era quantitativa. Nenhum de nós (professores do Departamento de Geografia) trabalhava com a Geografia Quantitativa. Ninguém! Nem a Antônia, nem a Dirce, a gente nem entendia muito de estatística. (LINEU BLEY).

Assim, ao que parece, a disciplina escolar de geografia, no município de Curitiba, apresenta características peculiares, que merecem ser investigadas.

Corroborando os propósitos de Reinhard Maack, de conferir ao curso de Geografia identidade, em 1959, mais precisamente, no dia 10 de abril, o Conselho Universitário, aprovou o Regimento Interno da Faculdade de Filosofia, Ciências e

¹¹⁰ Entre os anos de 1954 e 1968, havia outra instituição de Ensino Superior na qual havia o curso de Geografia e História. Neste período a Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba (1955-1960), que, depois passou a compor a Universidade Católica do Paraná (1960-atual), formou 144 alunos, sendo 22 graduados como bacharéis e 122 como licenciados. (MOELLER e MARANHÃO, 2002, p. 23).

Letras, estabelecendo em seu Título I (Da Faculdade e seus fins), o seguinte texto (MOELLER, MARANHÃO, 2002, p. 26)

Capítulo II

Dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação

Artigo 3º. – Serão Cursos de Graduação

a) Filosofia; b) Matemática; c) Física; d) Química; e) História Natural; f) Geografia; g) História; h) Ciências Sociais; i) Letras Clássicas; j) Letras Neolatinas; k) Letras Anglo-Germânicas; l) Pedagogia; m) Jornalismo.

Apesar da formalização da separação dos cursos de Geografia e História supracitada, já havia, desde 1955, uma Lei¹¹¹ que não pôde ser implementada, de imediato, devido à falta de condições de infraestrutura. Assim, somente em 1961, puderam ser realmente separados os cursos de geografia e história da UFPR, mas, como registram Moeller e Maranhão (Idem, p. 28), ainda com ajustes curriculares.

Isso se deveu à implementação da Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela organizou um sistema formal “que se constituiu na primeira tentativa de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura única, bem como foi a origem do planejamento educacional sistemático no Brasil.” (MOREIRA, 2003, p. 125).

Foi esta mesma Lei que definiu como deveria ser composto o Conselho Federal de Educação (CFE) e quais as suas atribuições, entre elas a responsabilidade de elaborar os planos. Apesar disso, por meio dos vários acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), inúmeros estudos, relatórios e planos que versavam sobre a organização do sistema de ensino brasileiro foram produzidos por especialistas estadunidenses. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) é um exemplo disso, como será visto a seguir.

Dentre as atribuições do Conselho Federal de Educação estava a tarefa de estabelecer os currículos mínimos dos cursos de graduação em todo o território nacional. O de Geografia ganhou seus contornos através do Parecer 412/62, no qual também ficou decidido que o curso teria a duração de quatro anos.

A distribuição das disciplinas nucleares do curso de Geografia, já foram expostas no capítulo anterior, mas vale o registro de como foi organizada a grade

¹¹¹ Lei nº. 2.594, de 8 de setembro, de 1955, artigo 3º. do Capítulo II.

curricular para os quatro anos regulamentares na UFPR. Com base em Moeller e Maranhão (2002, pp. 29-30), ela tinha a seguinte conformação:

Primeira Série:

Geografia Física, Geografia Humana, Geologia, Fundamentos de Cartografia, Antropologia, Introdução à Filosofia.

Segunda Série:

Geografia Física, Geografia Biológica, Cartografia, Psicologia da Educação.

Terceira Série:

Geografia do Brasil, Geografia Regional, Antropologia, Elementos de Administração Escolar, Didática (1º. Semestre).

Quarta Série:

Geografia Regional do Brasil, Geografia Regional, História do Brasil, História Contemporânea e Prática de Ensino.

O corpo docente, nessa época era formado pelos professores Reinhard Mack (Geografia Física), Alda Aracy Moeller (Geografia Física e Geografia Regional), José Carlos de Figueiredo (Geografia do Brasil), Eny de Camargo Maranhão (Geografia Humana), Heloisa Barthelmess e, posteriormente, Elsinô Ract de Almeida (Geografia Biológica ou Biogeografia) e Neide Martins Schneider (Cartografia). Relatos encontrados no livro comemorativo dos 50 anos do curso de Geografia, em Curitiba (1938-1988), indicam que para a implementação da nova grade curricular o corpo docente foi exigido exaustivamente, em suas palavras “uma verdadeira luta pela sobrevivência. Os professores em número reduzido, com carga horária de 12 horas semanais e disciplinas novas, permaneciam quase em tempo integral.” (Idem, p. 30).

As professoras Alda Aracy Moeller e Eny Camargo Maranhão ainda registram que, no intuito de compensar as dificuldades e garantir a qualidade de aprendizagem dos alunos os professores

Usavam os recursos audiovisuais disponíveis: projetor de diapositivos, projetor de gravuras opacas, geralmente, de livros didáticos recomendados e, especialmente retroprojetores. As aulas teóricas eram complementadas, sistematicamente, com atividades extraclasse, como excursões e visitas de estudos, que eram acompanhadas, muitas vezes, por professores de diversas disciplinas. (IBIDEM).

Nas escolas, o cenário do ensino de geografia não era menos desafiador, na medida em que mesmo na chegada da década de 1960, ainda, apresentava-se o mesmo conflito de sempre, em que

duas orientações nortearam a trajetória desta disciplina: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna. Não houve entre elas um simples processo de substituição por evolução, mas um complexo processo de conflitos que resultou numa complementaridade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 70 e 80 deste século, quando se iniciou um novo processo de conflitos no interior desta disciplina. (ROCHA, 1999, p. 233).

O registro do pesquisador explicita os motivos do recorte temporal proposto nesta tese, na medida em que existem muitos aspectos a serem investigados na particularidade de cada local do país, nesse caso, em Curitiba.

Assim, dentro do período da Ditadura Civil-Militar, pode-se perceber programas destinados ao aprimoramento da educação brasileira. Nesse sentido, em um fragmento de seu depoimento, o professor Lineu refere como se deu a sua participação na implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), no estado do Paraná.

Sei que ficamos seis meses... seis para sete meses lá em Porto Alegre fazendo esse curso do PREMEM, para aprender como é que organiza as áreas. A maioria de nós não voltou mais para os colégios, fomos todos para a Secretaria de Educação. Aí eu fiquei na Secretaria de Educação de 1972 a 1975. O grupo formou a chamada Comissão de Currículo, que ia montar o currículo para o estado do Paraná. Nós começamos a dar cursos, tinha aquele sistema de objetivos, que veio do Nager sobre objetivos operacionais, objetivos gerais, objetivos médios, objetivos todos e os professores tinham que fazer a lista de objetivos de cada disciplina e depois avaliar pelo sistema de 'bolinhas'. Os professores queriam nos matar quando viram aquilo! Eram umas planilhas enormes com de um lado os nomes dos alunos que a Secretaria punha e os professores deveriam por em cada bolinha um objetivo atingido. Se o aluno atingia o objetivo, marcava cheio; se atingia pela metade, marcava metade; se não atingia nada, deixava em branco. Era um inferno para preencher aquilo! (Risos). Bem técnico, era coisa de americano! Tudo vindo do PREMEM. Quantitativo, método quantitativo! Tudo aquilo e, depois, embaixo, então se media quantas bolinhas e se não preencheu tantas bolinhas é porque o professor não estava bom! Tanto é que os professores preenchiam tudo que era bolinha, de cima abaixo. E nós dá-lhe dar curso pelo interior do Paraná. Eu fui para Guarapuava, União da Vitória, Maringá, Londrina, Ponta Grossa não sei quantas vezes, para Palmeira, Paranaguá, para todo lado! Para ensinar para os professores como é que preenchia aquele negócio, como é que preenchia os objetivos. Eu era mais dos objetivos, que eu tinha lido toda a obra do Nager. (...). Eu li todos os livros dele. Eu tenho guardado, o nome é Objetivos Operacionais. O livro é só sobre os objetivos. Então, eu dava aula sobre os objetivos. (LINEU BLEY).

A partir desse relato, pode-se perceber as principais características do PREMEN quanto ao uso de estratégias técnicas e quantitativas para monitorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas paranaenses.

Por extensão, a prática pedagógica dos professores nesse período também pode ter colaborado para a reprodução dos saberes designados pelos interesses políticos e sociais da época. Afinal as atividades e reflexões desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com o intuito de controlar o grupo de alunos era definida por regras institucionais. A constante utilização de aulas expositivas, impondo ao aluno passividade intelectual, o condicionava a ser pouco envolvido em reflexões e análises mais profundas e críticas. Tal perspectiva de ensino tem relação direta com o modelo de educação desejado pelo Estado brasileiro, que pretendia inviabilizar o pensamento e a análise crítica do contexto social no qual os alunos viviam. Tal relato corrobora o pensamento de Chervel, quando sinaliza que

Enquanto as finalidades se impõem à escola desde decênios, *a fortiori* desde séculos, é através de uma tradição pedagógica e didática complexa, na verdade sofisticada, minuciosa, que elas chegam aos docentes. E não é raro ver a massa de práticas pedagógicas acumuladas numa disciplina ocultar, para numerosos professores, alguns dos objetivos últimos que eles perseguem. Agora é uma máquina que gira totalmente sozinha, bem ajustada, e bem adaptada a seus fins. (CHERVEL, 1990, p. 191).

A Geografia tanto na universidade quanto na escola sofreu profundas transformações de caráter teórico-metodológico-epistemológico na segunda parte do século XX, principalmente, na Inglaterra, França e Estados Unidos, assim como no Brasil, sob a forma de rupturas, transformações e hibridismos. A chegada de tais mudanças foi perceptível na Geografia escolar. Apesar disso, existem pesquisadores que sugerem ser a escola, e não a universidade, a responsável pelos seus próprios rumos, protagonizando a revisão dos currículos, programas e materiais didáticos. (FERREIRA, 2000).

Nesse sentido, por meio dos relatos dos professores entrevistados há alguns trechos que podem colaborar para o aprofundamento da leitura do cenário pedagógico da época. Segundo o professor Lineu Bley, ao referir-se à implementação do PREMEN no Paraná:

Eu fui uma vez em Maringá, e nós resolvemos fazer uma reunião de professores de Geografia do Ensino Médio, não da universidade, mas na Universidade de Maringá. (...). Eu inventei de dar curso de Geografia, só os professores de Geografia. Era a área de Estudos Sociais, mas nós só demos para Geografia. Isso em 1974, 1975. Era um sistema de 'bola de neve'! Você dava para uns professores e aqueles professores multiplicavam, eram multiplicadores. Nós viemos de Porto Alegre com a fonte do PREMEN, então nós passávamos aquilo para os professores. (...)

Nós passamos a fazer, depois de Maringá, esses encontros. Daí eu já estava contratado pela Universidade Federal. Estava trabalhado com a Secretaria de Educação de manhã e de tarde na Universidade. O curso de Geografia era à tarde. Só à tarde, depois foi criado o noturno! (...) Eu convivi com os melhores professores de Geografia do estado do Paraná. Os professores de Ponta Grossa eram muito bons! Um professor e uma professora do Colégio Regente Feijó. Tinha o Raulino, do Túlio de França, de União da Vitória, que era muito bom! Tinha do Vicente Rijo, de Londrina, tinha uma japonesa, a Iracema, que era muito boa! Aldo Moro, lá de Maringá. Então a gente conviveu com essa gente, professores de Geografia que no Segundo Grau, no estado eram destacados e que eram os melhores colégios do estado do Paraná. Esses que seriam os multiplicadores para passar para os outros. (...). (LINEU BLEY).

Trata-se de um depoimento curioso, pois sinaliza o movimento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), de envolver um grupo de docentes de geografia no processo de assimilação de saberes específicos por meio do PREMEN. Sem dúvida, Curitiba tinha uma posição estratégica nesse sentido, pois servia de modelo para as demais localidades.

Desse modo há obrigatoriedade de se ensinar os Estudos Sociais na escola de Primeiro Grau. Outro aspecto interessante foi a resistência do Colégio Estadual do Paraná em implementar os Estudos Sociais no Ginásial.

O professor Lineu trouxe em sua entrevista elementos para esclarecer o que se deu nesse sentido, pois segundo ele

Como nas escolas predominava professor de História. Eles pegaram toda a área de Estudos Sociais, praticamente! Poucas escolas, como o Estadual, não adotaram a área, pois o Estadual era uma coisa autárquica! Eles tinham a área de Estudos Sociais teórica, mas era um professor de História, um professor de Geografia e um professor de OSPB! Mantiveram isso! Durante mais de três anos eles mantiveram! A reforma já estava em pleno vigor! No Estadual era a área. Olhava lá, a avaliação era por área; avaliação de Estudos Sociais. Só que lá dentro, na aula, tinha uma professora de Geografia, uma professora de História... a Aura Lobato, que tinha ser formado em Geografia e História, mas dava aula de Geografia! A Isolde dava aula de Geografia! Dona Alda, dava aula de Geografia! (...). (LINEU BLEY).

No que diz respeito à prática de sala de aula, a professor Marli faz um apontamento muito importante quanto à pressão externa sofrida pelos professores durante a Ditadura Civil-Militar. Ela sinaliza que:

Sei lá! Cada professor é dono da sua sala. (...) Agora, eu acredito que a sala de aula é o teu espaço, até onde você possa. (MARLI KUCHENNY).

Assim, muitas vezes a formação dos professores está restrita a lhes repassar as suas disciplinas totalmente elaboradas, minuciosamente acabadas, que funcionarão sem problemas e sem imprevistos, mesmo que eles não as utilizem como o recomendado. Chervel (1990, p. 191), ressalta que “se poderia perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume e ao número de órgãos de formação que presidem ao funcionamento das disciplinas.” O PREMEN se encaixa exatamente nesse contexto pedagógico.

Fica o alerta de Corrêa (2000, p. 17), de que “por outro lado, pouco sabemos sobre as práticas educativas e os seus componentes, que é o que constituiu e constitui a vida cotidiana das escolas.” Nesse sentido, vale a pena buscar mais fontes documentais e orais que colaborem para conhecer mais plenamente o cenário desse período. Isso será abordado a seguir.

3.4 BREVES EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA: DE ALUNOS A PROFESSORES

Ao longo das entrevistas com as fontes orais surgiram vários exemplos de experiências realizadas tanto na universidade quanto nas escolas, que se deseja partilhar, a seguir. Nesse sentido, aqui, serão apresentados depoimentos e fotografias que retratam algumas das representações acerca do ensino de geografia ao longo da Ditadura Civil-Militar, com grande ênfase nos estudos de campo por eles realizados. São representações que permitem conhecer os saberes geográficos relevantes naquele período.

Assim, compondo o cenário da geografia na década de 1960, especialmente no que diz respeito ao ensino universitário oferecido pela UFPR, no município de Curitiba, a professora Marli Kuchenny, gentilmente, cedeu algumas de suas fotografias particulares para ilustrar como se davam as atividades de campo organizadas pelos professores da instituição.

Trata-se de uma série cinco fotografias datadas entre 1961 e 1962, período em que a docente frequentava o Curso de Geografia, no qual ingressou em 1961 e concluiu em 1964.

Figura 14 – Estudo de campo em Rio Branco do Sul-PR (1961)



Para Marli
recontar as "gostosas
despreocupações" de uma
futura geógrafa, opece
Espinho. Adilci
24
Rio Branco
Geologia.

Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 15 – Estudo de campo em Ponta Grossa-PR (1961)



1-10-61.
Ponta Grossa.
Paraná.
Geologia.

Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 16 – Estudo de campo no litoral paranaense (1962)



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 17 – Estudo de campo em Rio Branco do Sul-PR (1962)



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 18 – Estudo de campo em Ponta Grossa-PR (1962)



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Eram os primeiros anos de separação entre a História e a Geografia, mas apesar disso, em vários momentos os alunos estavam reunidos nas mesmas salas e, também nas atividades de campo, como se pode ver na fotografia 4. Nas outras, aparecem, predominantemente, estudantes do Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná.

A professora Marli relata da seguinte maneira uma das atividades de campo realizadas em 1961:

Isto aqui (mostrando as fotografias 1 e 2) foi uma atividade de campo que a Universidade Federal fez em direção à Castro, nós fomos à Carambeí, Castrolanda... Foi muito legal! Ponta Grossa, nós fomos lá para Vila Velha! Era o meu primeiro ano na Universidade. Foi em 1961. (...) Até a primeira atividade de campo que o professor Salamuni organizou foi em direção à..., mas nós não temos foto daquela! (...) Foi à Rio Branco do Sul. Fomos visitar a região do Cimento Votorantin. (...) Meu Deus, eu tenho um carinho tão grande pelo professor Salamuni! Foi um grande mestre! (MARLI KUCHENNY).

Mais adiante em seu depoimento, ela comenta sobre o professor que havia organizado um dos estudos de campo, dizendo:

O professor Figueiredo, que está aqui (mostrando a fotografia 4 e indicando o homem mais alto, trajando terno, no centro da foto), foi quem organizou a atividade de campo. (...). (MARLI KUCHENNY).

Segundo a professora Marli Kuchenny, os estudos de campo eram muito importantes para os professores da universidade. Eles se organizavam em grupos visando contemplar, nos mesmos locais de parada, abordagens das várias disciplinas acadêmicas que ministravam.

Nesse sentido, os estudos de campo acabaram por constituírem-se em uma tradição no curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná, pois não apenas Marli Kuchenny fez questão de registrar, mas também todos os outros três depoentes.

O professor Lineu relembra em seu depoimento, que:

A grandiosidade do professor Maack era o trabalho de campo. Ele era fantástico no trabalho de campo, mas quase não levava aluno da geografia. (...) Ele ia para vários lugares com outros cursos, por exemplo, arquitetura, engenharia civil, química, geologia... (...) Os professores Bigarella e Salamuni aprenderam geologia fazendo trabalho de campo com o professor Maack! Então o trabalho de campo com ele era grandioso. Com os alunos da geografia ele só ia até a escarpa de São Luiz, ali em cima para ver a *cuesta*. Eu fui com ele duas vezes. Era o mesmo roteiro. Ele falava muito mais de geologia do que de geografia. (LINEU BLEY).

As representações da professora Eny a respeito dos estudos de campo valorizam o caráter interdisciplinar, na medida em que reunia vários professores. Ela diz que:

Na geografia física tinha muito estudo de campo. A Alda organizava junto com o Reinhard Maack, Riad Salamuni... No final a gente misturava a humana com a física. A gente fazia todas as excursões assim. Quando eu dava geografia econômica, eu tinha muito contato com a Copel e levava todos os alunos nas hidrelétricas para ter aula lá! Assim eles podiam visualizar, não é? (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

Em seu depoimento a professora Masako enfatiza o caráter prático de suas aulas, que utilizavam breves saídas de sala. Nas palavras dela:

Fiz saída de campo, por exemplo, quando dava o tempo (meteorológico). Mandava repararem o tempo. Esse eu aprendi com os meus pais, coisas da prática! Aprendi também com a Dona Alda sobre o clima, então eu mostrava como tudo era na prática!. (...) Quando eu dava nuvens, também levava os

alunos para fora! (...) Único professor da universidade que fez estudo de campo foi o professor Figueiredo. Foi em 1958 ou 1959. Aí, ele nos levou até a Ilha do Mel. Levava toda a turma! (MASAKO OSAKI).

Ela conclui seu depoimento, lembrando do professor Figueiredo, que, como visto a pouco, no relato da professora Marli, realizou outros estudos de campo nos anos seguintes.

Mas existem mais fontes que retratam o ensino de geografia na década de 1970, em Curitiba. Nessa época, a professora Marli Kuchenny era docente no Colégio Estadual do Paraná e durante sua permanência na instituição foram realizadas algumas atividades de campo, que fez questão de detalhar. Em seu depoimento ela relata um pouco a respeito dos bastidores da organização de tais atividades, como se vê a seguir:

A primeira atividade extraclasse que nós fizemos. Que não fui eu que fiz! Quem organizou foi o professor Iaroslav Wons, que era o coordenador. Levamos os alunos numa viagem, via férrea, Curitiba-litoral até o Porto de Paranaguá. E, não fui eu que criei aquilo. Eu fui explicando o que via, o que não via. Porque eu, graças a Deus, tive professores na Universidade que foram maravilhosos! Eu não era perfeita! Muita coisa eu fui acrescentando ao longo do caminho! Mas chegando lá, nós tivemos a sorte de ter uma fragata para visitar! Minha turma foi a primeira! (...) (MARLI KUCHENNY).

Isso se deu no início da década de 1970. Revisitando a trajetória acadêmica da professora Marli, percebe-se que ela aplicou, sistematicamente, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos na universidade. Mais um exemplo disso, aparece no fragmento a seguir, em que ela conta sobre o primeiro estudo de campo organizado por iniciativa própria. Nas palavras dela:

Em 1973, o Colégio Estadual formava, ou melhor, iniciava o curso profissionalizante. Os primeiros cursos foram Administração e Secretariado. Então, todos aqueles meninos e meninas que não iam dar certo com a aprovação, vai todo mundo fazer esses cursos. Foi a primeira experiência nossa com o profissionalizante. Agora, foi maravilhoso! Com essas turmas eu fiz a minha primeira iniciativa (...). No Colégio Estadual, eu fiz a minha primeira atividade... Meu Deus, que inexperiente que eu estava! Pusemos três turmas em três ônibus, o Diretor e o auxiliar Milleo, foram junto. Fomos para Telêmaco Borba! Nos receberam muito bem, mas a fábrica estava fechada! Vimos toda a área de plantio, cultivo de pinus. (...) Mas foi uma experiência maravilhosa de como não se deve fazer excursão! Primeiro, você tem que fazer planejamento, bonitinho, não é vamos! E todo mundo queria ir... até os professores! Eles gostaram! Foi uma aprendizagem. Vimos tudo o que tinha que ver... (...). (MARLI KUCHENNY).

Segundo a professora Marli foi uma experiência importante para a sua carreira docente, pois, segundo ela, a inexperiência em organizar tais atividades se refletiu nos resultados. Por outro lado, a ousadia valeu à pena, pois a atividade mobilizou vários alunos e professores e, ao que parece obteve sucesso.

As fotografias a seguir, retratam a segunda experiência citada pela professora Marli.

Figura 19 – Alunos do Colégio Estadual do Paraná – Telêmaco Borba-PR (1974).



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 20 – Alunos do Colégio Estadual do Paraná – Telêmaco Borba-PR – 1974.



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Iniciava-se uma trajetória marcada por vários estudos de campo. Algo que tornou-se uma “marca” das atividades docentes da professora Marli onde quer que ela ensinasse geografia. Sua formação, de fato, influenciou sua prática pedagógica.

Ainda, no que tange ao início da década de 1980, foram disponibilizadas pela professora Marli Kuchenny, mais algumas fotografias de estudos de campo, por ela organizados nesse período, como se pode ver a seguir:

Figura 21 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR – 1980.



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 22 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR – 1980.



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

Figura 23 – Alunos do CEFET – Paranaguá-PR – 1980.



Fonte: Acervo particular Marli Kuchenny

A respeito dessas atividades de campo a docente relatou durante a entrevista que:

Eu fazia uma revisão da Geografia Física e Humana desde o primeiro, segundo até o terceiro ano. Ninguém punha o pé no ônibus sem antes fazer o aulaão! Sabe por quê? Na primeira atividade de campo eu errei. Deixei para explicar no lugar. Dispersa um pouquinho, pois o pessoal fica extasiado com o que vê! (...) Eu nunca trouxe um aluno arranhado da Ilha do Mel! Nunca! Foram cento e quarenta e seis viagens, porque eu tinha dez turmas. Se não forem todas, não vai nenhuma! (MARLI KUCHENNY).

O registro da preparação dos estudos de campo com base em experiências anteriores demonstra o zelo com que a professora Marli preparava tais saídas para que se constituíssem, de fato, em atividades didáticas que aprimorassem os conhecimentos geográficos vistos em sala de aula.

Por fim, a docente partilha uma situação na qual precisou confrontar-se com o (des)prestígio da disciplina de geografia dentro de uma instituição de ensino técnico. Algo que ocorreu em decorrência de suas atividades de campo. Nas palavras dela:

Tem um lance lá do CEFET. Foi lá que começou! Abriram para três turmas. Aqueles que fizessem os melhores trabalhos ganhavam! Como me arrependi disso! Teve uma ocasião que não deu para desempatar. E também teve reclamação dos meus colegas, porque daí, a meninada, só queria fazer trabalho de Geografia! E as outras matérias? (...) A Marli Kuchenny querendo fazer atividade de campo com os alunos. O diretor do Centro Federal Tecnológico me chama. Disseram: “Kuchenny, estão te chamado na direção. Professor Ivo quer falar com você.” Ivo Mezadri, melhor diretor homem que eu tive na vida! (...) Digo, meu Deus! Vai me mandar embora agora? (...) Eu nunca tinha entrado na direção geral do CEFET. Professor Ivo me chama e diz: “Minha querida professora!” Daí, parará, parará... Uma conversa fina, educada. Foi o puxão-de-orelha mais inteligente e educado que eu tive. Ele falou: “Minha querida professora, o CEFET forma técnicos não forma geógrafos! Os teus colegas estão reclamando que os alunos não fazem mais trabalho.” Aí, morreu! No CEFET, eu não fiz mais. Nós tivemos trabalhos premiados numa feira sulamericana, além de outros trabalhos premiados internamente lá! (...). (MARLI KUCHENNY).

Apesar disso, como registra a professora, várias outras atividades foram realizadas no CEFET-PR, inclusive com premiações em nível internacional.

Os saberes geográficos em Curitiba, circularam de várias maneiras, entre elas por meio de várias atividades desenvolvidas pelos professores em suas atividades fora de sala de aula, mas, também, nesse caso, por meio de fotografias, como as que ilustram este capítulo.

Portanto, seguindo o alerta de Corrêa (2000, p. 17), que aponta para a necessidade de investigar mais a fundo, as práticas educativas escolares do período estudado em busca de mais subsídios, ficou evidenciado que o percurso de alguns dos docentes de geografia não se restringiu a seguir as determinações oficiais. Pelo menos no que tange aos depoentes que participaram desta pesquisa, sua trajetória se mostra bastante dinâmica e rica em detalhes, apresentando algumas particularidades relativas à Curitiba. Algo que por meio das fontes orais pôde ser mais bem conhecido, na medida em que as representações dos professores

detalham os percursos realizados e os desafios enfrentados ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira.

4 MEIOS DE CIRCULAÇÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM CURITIBA

O único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si. A recusa em admitir essa evidência está na origem de muitas das incompreensões das quais o corpo docente é por vezes vítima. A atividade do mestre em aula é frequentemente resumida na expressão "*faire cours*", a qual é geralmente entendida como "*dicter un cours*", o que mantém um equívoco permanente sobre a própria natureza da tarefa docente. (CHERVEL, 1990, p. 195).

Os professores de modo geral utilizam vários materiais escolares todos os dias. A maneira como isso acontece apresenta certa "tradição", constituindo-se quase em um "ritual". Nesse sentido, os ambientes escolares são o principal local no qual se explicita esta refinada parceria estabelecida entre os professores e os materiais de trabalho que utilizam.

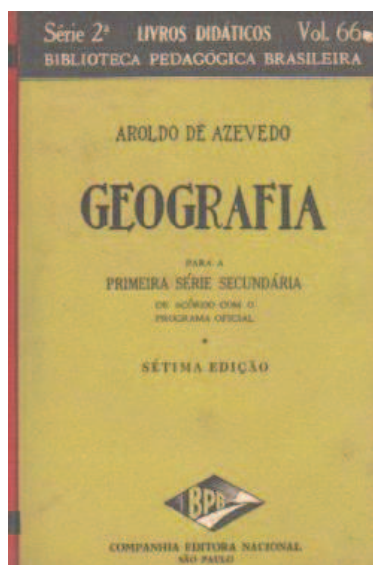
No imaginário popular, é comum que se idealize um professor de geografia acompanhado de tudo aquilo que os docentes das demais áreas levam para as suas salas de aula, ou seja, livros escolares, cadernos, entre outros. Todavia, existem alguns materiais que são "particulares" do ensino da disciplina de geografia, como o atlas, os mapas, o globo terrestre e o planetário escolar. Aliás, muito pouco se sabe a respeito de como tais materiais foram utilizados nas aulas de geografia ao longo da história da educação brasileira.

Foi com o propósito de saber mais sobre a presença e a utilização de tais materiais na prática pedagógica de alguns docentes de geografia, entre 1964 e 1985 que foram analisados elementos que representam a cultura material do período estudado.

Muitos materiais escolares podem servir de fontes historiográficas para estudos acerca da disciplina de geografia, entre eles os supracitados, pois, cada um deles, de alguma maneira, reproduz um pouco da história da geografia escolar.

Sobre os livros didáticos, pode-se observar, a seguir, um dos exemplares de Aroldo de Azevedo:

Figura 24 – Capa de livro didático – Aroldo de Azevedo



Fonte: Aroldo de Azevedo. 17 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. 478p.

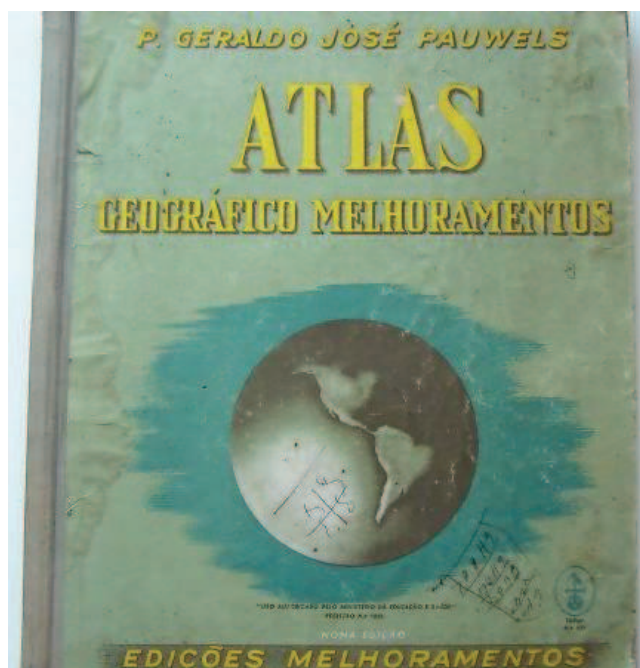
Tal livro apresenta aspectos particulares que retratam o período em que foi produzido, por exemplo, as características da capa e a nomenclatura relativa ao segmento de ensino que se presta a atender. O mesmo ocorre com os demais livros didáticos, tornando-os importantes meios de circulação de saberes geográficos na escola brasileira.

No que tange ao seu uso para as atividades pedagógicas, segundo a professora Marli, além de ser necessária uma sólida formação acadêmica:

Você se sai bem se pegar um bom compêndio! Um autor que seja rico em informações! Porque você trabalha. Você tem pouco tempo para procurar coisas. Tem que ter um bom livro didático! Uma fonte de pesquisa muito boa também é importante! (MARLI KUCHENNY).

Outro meio de disseminação de saberes geográficos são os atlas. Costumam ser encontrados vários nas bibliotecas e salas de aula. Entre eles, o Atlas Geográfico Melhoramentos, de autoria de Geraldo José Pauwels. Ele marcou época no Brasil, sendo um dos comumente adotados pelos docentes de geografia. A imagem abaixo retrata sua capa na versão de 1951.

Figura 25 – Capa do Atlas Melhoramentos



Fonte: Atlas Geográfico Melhoramentos. P. Geraldo José Pauwels. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

Tendo como característica e diferencial, a capacidade de reunir variados mapas em um mesmo encarte, os atlas constituem-se em um dos mais importantes meios de circulação dos saberes geográficos.

A respeito dos atlas, a professora Eny confirma sua importância e presença nas suas atividades de sala de aula. Segundo ela:

A gente usava atlas. Todos que vinham. Era daquela Editora Nacional, depois vieram outros, tinha o Larousse, tinha o Melhoramentos, o Atlas *Geographic Magazine*... (...). (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

Por outro lado, na experiência de estudante da professora Marli, os atlas não tiveram a mesma presença. Ela relata que:

Então eu tive excelentes professores. Eu gostava muito deles, mas eu não posso dizer para você que eles levavam os atlas na minha sala. Não levavam. (MARLI KUCHENNY).

Outro material didático de apoio ao ensino de geografia são os mapas de parede, que se diferenciam dos atlas em conteúdo, forma e composição. Comumente, as salas de aula, bibliotecas e outros ambientes escolares apresentavam (e, ainda apresentam) em suas paredes mapas das mais diversas

partes do planeta Terra, explicitando inúmeros temas de interesse geográfico, algumas vezes ao alcance das mãos, outras tantas, colocados no quadro-negro para a contemplação dos estudantes.

No mapa, a seguir, que representa o território brasileiro e sua organização política de 1922. Embora não contemple o período de investigação, permite retroceder no tempo em termos geográficos, históricos e linguísticos ao observar seus detalhes.

Figura 26 – Mapa de parede – Brazil Político – 1922



Fonte: Acervo do pesquisador.

Quanto ao seu uso durante as aulas, pelo relato da professora Marli, percebe-se que eles eram utilizados eventualmente, como se pode verificar a seguir:

Os mapas serviam para localizar. “Olha: nós vamos ver...”, vamos supor... “a Península Escandinava. Quais são os países? Pará, parará...” O último da sala, eu não sei se enxergava. Então, o bom é você ir acompanhando o leito do rio. Da nascente até a jusante... Infelizmente, os mapas eram apenas para localização e memorização. (MARLI KUCHENNY).

Apesar da subutilização dos mapas de parede nos tempos de estudante, percebe-se que a experiência deixou marcas na trajetória da docente que, inclusive, apresenta no trecho selecionado, um exemplo de como veio a utilizá-los mais tarde como professora.

Contendo mapas que estão justapostos e acompanham a circunferência do planeta, o globo terrestre tem formato peculiar, trazendo para perto do estudante uma representação mais fiel do formato da Terra. O mostrado abaixo, por exemplo, pertence ao acervo da Biblioteca Pública do Paraná, situada em Curitiba, datado da década de 1960.

Figura 27 – Globo Terrestre (1960)



Fonte: Acervo do pesquisador – Biblioteca Pública do Paraná.

Mesmo tratando-se de um dos ícones do ensino de geografia, infelizmente, os globos terrestres, apesar de disponíveis em muitas escolas, pouco foram utilizados na realidade brasileira. O depoimento da professora Eny confirma isso. Segundo ela:

Me lembro de professores usando o globo raramente. Como as salas eram comuns a várias matérias, quando o professor de geografia vinha, ele tinha que trazer junto. Às vezes tinha na sala de aula, mas como ornamentação. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

No final do trecho selecionado, consta um dos principais usos de tal recurso didático, ou seja, ornamentar os ambientes escolares ao invés de ser utilizado como material de ensino. Isso pode ser percebido também nos dias de hoje.

Cada um desses materiais didáticos é, reconhecidamente, auxiliar no ensino da geografia escolar, constituindo-se em meios de circulação de saberes

geográficos. Trata-se de um repertório bastante diversificado e repleto de significado simbólico e tácito que fez parte do cotidiano de muitos alunos e professores.

Todavia, como os livros didáticos, historicamente, tornaram-se material utilizado em sala de aula, serão eles as principais fontes utilizadas neste estudo. Tal constatação se confirma nos depoimentos dos docentes de geografia que eram alunos ou professores entre 1960 e 1989 e, que foram entrevistados. Assim, com base na relevância e perenidade que assumiram no cotidiano escolar, os manuais escolares passaram a receber maior atenção neste estudo do que os demais meios de circulação indicados anteriormente. Além disso, as fontes orais foram importantes nas referências que fazem aos livros didáticos, sinalizando a relevância deles no cotidiano escolar curitibano.

Mas qual tem sido a trajetória dos manuais escolares utilizados no Brasil? Que características e perspectivas pedagógicas estavam presentes em tais materiais? Quais teriam sido os livros didáticos utilizados por professores de geografia entre 1964 e 1985, no município de Curitiba?

4.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Para responder a tais perguntas é necessário retroceder ao início do século XX, quando surgem novas ideias relacionadas ao ensino, resultante da mudança na conjuntura social brasileira. Elas promoveram transformações na escola e, conseqüentemente, nas disciplinas escolares. No caso da geografia, um exemplo disso, é que os mapas ganharam maior destaque nos livros didáticos e nos ambientes escolares, valorizando-se como conteúdo ou expressão de um saber geográfico. (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE. 2010, p. 13).

Registre-se que, antes da institucionalização, no Brasil, da geografia na universidade, o que ocorreu a partir de 1934, os profissionais que produziam e discutiam geografia no Brasil eram docentes do ensino secundário sem formação acadêmica na área. Complementando tal cenário, “foram os autores de livros didáticos, bons ou ruins, que popularizaram o Ensino da Geografia durante o século XIX e início do século XX.” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2686).

Tudo indica que tenham sido os próprios professores, os primeiros responsáveis pela proposição de que se ensinasse geografia de outra maneira. Um

deles, que foi docente do Colégio Pedro II e também autor de livros didáticos, chamado Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980). Constituiu-se no principal responsável por liderar o movimento que reivindicava uma Geografia Moderna Explicativa e Científica. (PREVÉ, 1988; QUINTÃO e ALBUQUERQUE, 2009).

Tais pretensões oportunizaram fundamentais transformações na geografia brasileira, que, aliás, haviam ocorrido na Europa, onde ela já ocupava seu espaço na academia. Portanto, veio à tona a questão teórico-metodológica, base para os propósitos de mudança. (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006).

Assim, a exemplo do que havia ocorrido na Alemanha e na França, algum tempo antes, os conteúdos geográficos passaram a evidenciar preocupações explicativas que se mostravam pedagogicamente superiores à perspectiva tradicional presente até então.

Tudo indica que isso não ocorreu de maneira imediata e sem conflitos e resistências. Como em qualquer mudança paradigmática, a proposta foi sendo assimilada pelos professores de geografia paulatinamente, mas não eliminou o ensino tradicional que, persistiu em muitos casos. O mesmo se deu nos livros didáticos produzidos a partir da década de 1920. Os propósitos de Delgado de Carvalho podem ser sintetizados pelo fragmento de texto de sua autoria, visto a seguir:

Em todo e qualquer assumpto de geographia, o meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações supplementares e comparativas. (CARVALHO, 1925, p.6).

Segundo Melo; Vlach e Sampaio (2006), apesar desse movimento, pode-se dizer que até a década de 1930, o panorama permanece, praticamente, inalterado, só mudando a partir da criação dos cursos universitários nas principais cidades brasileiras¹¹² e de órgãos de apoio governamental, que promoveram “a expansão do ensino no país, as reformas escolares nos estados e a difusão de ideias renovadoras na educação.” (PREVÉ, 1988, p. 47).

De maneira mais específica ao que interessa abordar neste capítulo, ou seja, a cultura material escolar, vale apresentar o que diz Décio Gatti Júnior acerca de

¹¹² Entre tais cidades está Curitiba, onde em 1938, foi criado o curso de Geografia e História, componente do Departamento de Ciências, reconhecido pelo Decreto 6.756, de 4 de junho de 1940. (MOELLER e MARANHÃO, 2002).

como a década de 1960, constitui-se em um “período de transição” na história recente dos manuais escolares no Brasil.

Boa parte dos autores de livros didáticos de História publicados nas décadas de 1970 a 1990 possui um perfil bastante diferenciado daqueles que escreviam os manuais escolares até a década de 1960. Se antes os autores trabalhavam praticamente sozinhos, tendo a companhia quase que exclusiva do editor, que geralmente também era o dono da empresa, ao findar da década de 1990, pôde-se detectar que os autores passaram a ter contato quase que exclusivamente com editores especializados, que faziam parte de uma enorme estrutura organizacional e, portanto, permaneciam, no mais das vezes, afastados dos centros de poder das editoras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 43).

Ele ainda registra que, em seus estudos, ficou demonstrado que no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, “o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial nacional.” (Ibidem).

As afirmações feitas por Gatti Júnior se referem à disciplina de História, porém podem ser oportunas, para o caso da geografia, na medida em que, tal mudança permeou todo o processo editorial de livros didáticos sem discriminar nenhuma disciplina.

Nesse sentido, vale destacar que a experiência adquirida pelo historiador das disciplinas lhe permite compreender que as vulgatas¹¹³ não permanecem estáticas, pois evoluem ou se transformam. Assim, os objetivos propostos por uma disciplina, nem sempre se manifestam por meio de uma evolução gradual e contínua. É na alternância de patamares, que resultam de momentos mais tranquilos ou turbulentos, que a história das disciplinas manifesta importantes mudanças, como, por exemplo, quando “uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações.” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Desse modo, com o propósito situar a cultura material escolar da disciplina de geografia e suas conexões e contradições na segunda metade do século XX, é fundamental conhecer a dinâmica e o contexto em que foram forjados os livros didáticos no Brasil.

Especialmente, entre as décadas de 1960 a 1980, em Curitiba, existem muito a ser investigado. Todavia, é necessário relacionar as peculiaridades locais ao

¹¹³ Nome dado por Chervel (1990) aos manuais escolares.

cenário brasileiro. A análise dos currículos escolares pode oferecer pistas nesse sentido.

O Programa de Ensino do Colégio Pedro II para o ano de 1951, indicava para a disciplina de Geografia o seguinte currículo para o Curso Ginásial, conforme Vechia e Lorenz (1998, pp. 395-396)

Primeira Série

Geografia Física e Humana

I – A Terra no espaço. II – Estrutura da Terra. III – Os grupos humanos. IV – A circulação. V – A agricultura e a pecuária. VI – Indústria e Comércio.

Segunda Série

Geografia Geral

I – Os continentes, As regiões polares. II – A América do Norte. III – A América Central e as Antilhas. IV – A América do Sul. Países Andinos. V – A Argentina. Paraguai. Uruguai. VI. A Europa Setentrional. VII. A Europa Meridional. VIII – A Europa Ocidental. IX. O Egito. Partilha do continente africano em colônia europeia. X – A Ásia Oriental. XI – A Ásia Meridional e Ásia Ocidental. XII – A Austrália e Malásia. De cada um destes itens se fará o seguinte estudo: a) Estrutura fisiográfica. b) Regiões naturais. c) Populações, raças, línguas, religiões. d) Cidades principais e recursos econômicos.

Terceira Série

Geografia Física e Humana do Brasil

I – O espaço brasileiro. II – A população brasileira. III – Organização política e administrativa. IV – Circulação. Sistema de viação. V – A produção agrícola. VI – Produção mineral e animal. VII – Indústria e comércio.

Quarta Série

Geografia Regional do Brasil

I – Divisão regional. Conceito de região natural. As regiões brasileiras. II – Região Norte. III – Região Nordeste. IV – Região Leste. V – Região Meridional. VI – Região Centro-Oeste. O estudo de cada região obedecerá aos seguintes itens: a) Descrição fisiográfica. b) Povoamento. c) Divisão de Estados. d) Recursos econômicos. e) Circulação.

Pela extensa listagem de conteúdos e ênfase numa abordagem de cada local estudado, evidencia-se que apesar dos propósitos transformadores, mesmo no Colégio Pedro II, referência para a educação brasileira como um todo, a geografia clássica ou tradicional permanece viva, apesar de travestida de estudos regionais. Isso se evidencia, por exemplo, no rol de conteúdos destinado à disciplina, para o Curso Colegial, apresentado a pouco.

O mesmo fenômeno pode ser percebido no Programa voltado aos alunos do Curso Clássico e Científico, como pode ser visto a seguir:

Primeira Série

I – A Ciência geográfica. II – A Terra no espaço. III – A Atmosfera. IV – A Hidrografia. V. O Relevo.

Segunda Série

I – América Meridional e América Setentrional. II – A comunidade britânica. III – O continente europeu. IV – A China e o Japão. V – O Indostão. Pérsia. Ásia Menor. Egito.
Terceira Série
I – Posição geográfica do Brasil. Fronteiras. II – Fisiografia do Brasil. III – Desenvolvimento econômico. IV – Circulação. V – Indústrias. Comércio. (IBIDEM).

Algo que pode auxiliar nessa análise são os resultados obtidos por Gomes (2010). Ele fez uma investigação acerca dos livros didáticos de geografia utilizados no Brasil ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980. Segundo o pesquisador, através de levantamento no banco de dados da Biblioteca do Livro Didático – LIVRES, foram identificados 286 livros didáticos de geografia voltados ao Ensino Colegial (1960-1971) / Primeiro Grau – 5ª. a 8ª. Série (1971-1989). Dentre eles, 30 obras didáticas haviam sido publicadas na década de 1960, 40 na década de 1970 e 86 na década de 1980.

Percebe-se um incremento significativo no período em questão. Os motivos podem ser de várias ordens, mas, sem dúvida estão entre eles: o aumento do número de alunos com a crescente urbanização do país, as mudanças no mercado editorial com a criação de programas governamentais voltados à triagem dos livros didáticos mais adequados ao ensino, o crescimento da concorrência entre as editoras e a profissionalização dos processos de escrita dos manuais escolares. (GOMES, 2010, p. 18).

Recuando um pouco mais na história dos livros didáticos de geografia, vale o registro dos estudos de Fonseca (1957). Ele os analisou considerando as décadas de 1930, 1940 e 1950. Assim, temos, na união dos dois trabalhos, um importante levantamento de seis décadas estratégicas para a história da disciplina escolar de geografia no que tange aos livros escolares.

Com relação às pesquisas de James B. Vieira da Fonseca, ao longo das décadas de 1930 a 1950, pode-se afirmar que, os autores do período pouco se arriscavam, seguindo o programa oficial, nesse caso o utilizado pelo Colégio Pedro II. Nesse sentido, “há uma observância perfeita da sequência em que o Programa apresenta a matéria”. Ele ainda ironiza, com a seguinte pergunta: “Será que todos os autores concordam com a distribuição do Programa Oficial ou estão, convencidos da obrigatoriedade da obediência?” (FONSECA, 1957, p. 20).

Na transição entre as décadas de 1950 e 1960, não se explicitam grandes diferenças curriculares e metodológicas. Tanto que Aroldo de Azevedo, o principal autor de livros didáticos de geografia, entre as décadas de 1930 e 1960, pouco modificou suas obras. Aliás, segundo Fonseca (Idem) e Gomes (2010), em muitos casos o autor reaproveitava conteúdos de obras já consagradas no mercado brasileiro para incrementar seus “lançamentos”. Em parte isso se deveu a não existência de um órgão regulador, que só foi criado em 1962, após a LDBEN/61, o Conselho Federal de Educação. Gomes (Idem, p. 50), afirma que “os livros de Aroldo de Azevedo, com padrão e conteúdo da década de 1950 se arrastaram até o final da década de 1960.”

Para que se tenha uma ideia do domínio exercido pelos livros didáticos do citado autor, basta dizer que dos 30 livros didáticos disponíveis no banco de dados LIVRES¹¹⁴, destinados ao curso ginasial, 20 eram de sua autoria. Aliás, apenas outros oito autores apareciam nesta lista, alguns deles em coautoria. Eram eles: Renato Stempniewski e Éli Piccolo (Geografia geral: primeira série, curso ginasial), Mário da Veiga Cabral (Geografia Geral: ciclo colegial), Julierme de Abreu e Castro (Geografia para Escola Moderna, volumes I, II e III), Otacílio Dias (Curso Moderno de Geografia do Brasil: segundo volume) e Celso Antunes (Geografia Geral, Geografia do Brasil: volume I e II).

É possível estabelecer comparativos entre livros escolares, seus autores e diferentes décadas de várias maneiras. Uma delas é utilizando os prefácios das obras didáticas, na medida em que eles fornecem informações aos pesquisadores da história das disciplinas escolares. (JULIA, 2002, p. 64).

Nesse sentido, as aberturas dos manuais escolares e as propostas de seus autores, podem ser analisadas, entre outras questões, em relação à exaltação do nacionalismo, uma das principais expressões da geografia escolar historicamente, bem como o seu caráter geopolítico.

Em livro publicado em 1943, Delgado de Carvalho escreveu no prefácio que:

Mais do que em qualquer parte do programa, será na Geografia Regional do Brasil, que o mestre encontrará as situações mais sugestivas para a imaginação dos jovens e mais empolgantes para o seu coração. É um grande serviço de patriotismo e de fé que o Brasil espera dos seus

¹¹⁴ Pesquisa realizada em 15.12.2008, por Daniel Mendes Gomes (2010, p. 45-46).

professores de Geografia: é tão belo e tão nobre o que *É*le espera de nós! (CARVALHO, 1943, p. 10).

Aroldo de Azevedo que, como já foi dito, elaborou cerca de trinta livros didáticos de Geografia, constitui-se em referência que não pode ser deixada de lado, pois suas obras tiveram excelente aceitação por parte dos professores, fazendo com que elas contribuíssem para formar várias gerações de brasileiros nas quatro décadas em que predominou nas escolas do país (CASSAB, 2009). Na introdução de um dos seus livros, de 1951, ele escreve que:

Dispomos de vantagens que outros países não conhecem; somos um povo jovem, ainda em formação, que tem diante de si uma longa estrada a percorrer; as dificuldades do presente só devem ser encaradas como estímulos para a realização de grandes tarefas, que a nossa inteligência e o nosso bom senso saberão executar com absoluto êxito. (AZEVEDO, 1951, p. 7).

Outros exemplos podem ser observados em prefácios de livros didáticos de Geografia de outros períodos. É o caso a seguir, datado da década de 1970:

A Geografia ocupa hoje uma posição de destaque no grupo das chamadas Ciências da Terra. Durante muitos anos sua aplicação era limitada ao fornecimento de informação de fatos nem sempre importantes. Nos últimos 20 anos, a Geografia abandonou esta fase, ingressando na análise e diagnóstico da problemática do desenvolvimento das nações. Os especialistas nas diversas ciências diretamente ligadas aos estudos dos fatos desenvolvidos à epiderme da Terra [...] solicitam cada vez mais a contribuição do geógrafo na realização de trabalhos básicos para o estabelecimento de uma estratégia de desenvolvimento. (RODRIGUES, 1972, p. 12).

Em outro momento de sua produção didática, Aroldo de Azevedo registra em uma de suas obras o seguinte texto: “conhecer os fatos essenciais da Geografia do Brasil constitui-se em dever de todo brasileiro que se interessa pelos seus destinos.” (AZEVEDO, 1969, p. 1). A obra apresenta abundância de gráficos e tabelas, valorizando os dados e, portanto, seguindo os preceitos do paradigma acadêmico vigente, a Geografia Teorético-Quantitativista.

Segundo Pereira (1999, p. 30), tanto os livros didáticos como os programas de geografia, via de regra, apresentavam similaridades, pois havia uma sequência de conteúdos que se iniciava com a “localização do território, prosseguem com o

estudo do relevo, da hidrografia, do clima e da vegetação para, finalmente, chegarem à população que, quase sempre, é expressa em termos numéricos.”

Numa comparação entre as obras de Aroldo de Azevedo (*O Brasil e o mundo*) e Celso Antunes (*As regiões do Brasil*), publicadas ao longo da década de 1960, Gomes (2010, p. 56) conclui que com livros escolares mais didáticos, “com conteúdos escritos de forma mais informal, menos acadêmico, os livros de Celso Antunes chagavam mais perto do modelo de livro didático que, após a década de 1970, passou a ser predominante.”

De fato, em termos pedagógicos as obras de Antunes se destacam no sentido de incluir exercícios de fixação, projeto gráfico exuberante e identificação das imagens com propósitos didáticos através de legendas.

Tanto que no banco de dados LIVRES¹¹⁵, pode-se encontrar inúmeros livros didáticos datados da década de 1970, um total de 40 destinados ao Primeiro Grau de 5^a. a 8^a. Séries. A novidade foi o surgimento de inúmeras novas obras, distribuídas entre vários autores, muitos deles iniciantes na produção de manuais escolares.

Apesar disso, permaneceram, mesmo com as mudanças de cenário, alguns poucos livros didáticos de Aroldo de Azevedo. Aliás, em um deles, o autor escreve o seguinte texto em seu prefácio:

No instante em que a Geografia, inexplicavelmente, passa a figurar em posição inferior a outros ramos do saber humano, dentro do currículo escolar do curso médio (em total desacordo com o que se verifica nos grandes países civilizados e em contraste com o admirável desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos geógrafos brasileiros), esperamos que este livro consiga despertar o interesse de nossa mocidade estudiosa pelo fascinante campo da ciência geográfica e contribua para recoloca-la no lugar a que tem direito e que sempre ocupou nos nossos currículos escolares.

Por que reconhecer a geografia do Mundo em que vivemos e, em particular a geografia da Terra Brasileira é um dever elementar de todo cidadão, um elemento indispensável à cultura geral de qualquer pessoa. (AZEVEDO, 1968, p. 3).

O título do livro é denunciador da ênfase dada por Azevedo: *O Brasil no Mundo: nosso Mundo, nossa Terra – Estudos Sociais*. A obra constituía-se desse modo em um livro de geografia travestido como Estudos Sociais.

¹¹⁵ Pesquisa realizada em 15.12.2008, por Daniel Mendes Gomes (2010, p. 72-75).

Os nomes de Melhem Adas, João Antônio Rodrigues e Adyr Aparecida B. Rodrigues, Zoraide Beltrame Victorello, Marcos de Amorim Coelho e Hirome Nakata, entre outros passaram a figurar no rol dos autores de livros de Estudos Sociais com contornos da Geografia. Por outro lado, a presença das obras de Aroldo de Azevedo foi esmaecendo, até desaparecer. De fato, eram novos tempos para a produção didática voltada à disciplina de geografia escolar. Havia novos autores, mas, entre eles, destacava-se o experiente Celso Antunes. Em um de seus livros, ele manifesta a tônica de sua autoria dizendo que não seria mais possível estudar a Geografia apenas observando a natureza, pois as diferenças do mundo contemporâneo estão mais relacionadas aos aspectos econômicos do que aos físicos. (ANTUNES, 1973).

O parecer de Gomes (2010, p. 79), a respeito de um dos livros de Celso Antunes é o seguinte:

Mesmo afirmando a importância de se fazer um estudo de cunho social, na divisão do mundo que o autor propõe, prevalece a divisão física dos continentes: África, Ásia, América, Europa e Oceania. Há, portanto, uma junção das duas abordagens sugeridas sendo que o livro está dividido por continentes, mas com ênfase nas questões de desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Também é importante verificar a mudança nos exercícios propostos. Nessa nova fase, Celso Antunes recorre a Instrução Programada, com propostas de atividades em grupo, caça-palavras, coluna de palavras, exercícios cartográficos e questionários ao final de cada capítulo.

Melhem Adas foi outro autor que investiu fortemente nas questões relacionadas ao subdesenvolvimento, ao abordar o “Terceiro Mundo”. Em seus livros apareciam várias fotografias, alguma de meia página, de mazelas humanas, como mendicância, falta de saneamento básico, habitações sem condições básicas de moradia, crianças subnutridas, entre outras.

Também são destaque as obras de Celso Antunes, que já se fazia presente entre os autores das décadas de 1960 e 1970. Ele continua publicando livros didáticos na década de 1980, demonstrando versatilidade para se adaptar às várias transformações às quais a geografia escolar foi submetida. Sua “coleção Geografia e Participação viabilizou uma Geografia Regional, abordando fatos geográficos de várias ordens, ou seja, físicos, humanos, políticos e sociais, por meio da divisão mundial pelos cinco continentes.” (Ibidem) Trata-se de uma perspectiva consagrada na geografia das décadas anteriores.

Também merecem destaque, os livros escritos por Elian Alabi Lucci. Autor que conseguiu produzir “novos livros com velhos conteúdos”. Vale registrar que ele já havia sido autor de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais na década de 1970. (Idem, p. 111).

Enfim, foram vários os autores de livros didáticos a publicar na década de 1980. Todavia, segundo Gomes (Ibidem) de maneira geral, as várias perspectivas de ensino de geografia podem ser representadas pelos citados anteriormente.

Mas quais teriam sido as características dos saberes geográficos que circulavam em Curitiba na época pesquisada? Quais os livros didáticos utilizados pelas fontes orais consultadas? Que outras materialidades se podem encontrar acerca da geografia ensinada durante a Ditadura Civil-Militar brasileira em Curitiba?

4.2 VESTÍGIOS DE SABERES GEOGRÁFICOS EM CURITIBA ENTRE 1960 E 1985

Apesar das semelhanças existentes entre a realidade nacional e a curitibana, os depoimentos orais e os materiais cedidos pelas fontes orais permitiram identificar algumas particularidades na cultura material do período que são importantes para socialização com outros pesquisadores.

Nesse sentido, nas próximas páginas, será feita a análise de alguns dos materiais didáticos (livros e atlas) utilizados pelas fontes orais durante a Ditadura Civil-Militar brasileira.

Aliás, as entrevistas explicitam importantes dados a respeito dos livros didáticos utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. A seguir, constam alguns dos depoimentos dos professores quando indagados a respeito dos livros didáticos que utilizavam. Segundo a professora Eny:

Era Aroldo de Azevedo! Qual era o outro? Quem mais meu Deus? Era Aroldo de Azevedo. Não sei se tinha outro livro naquela época? (...). (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

Fica explícita, nesse excerto, a hegemonia do autor em termos de mercado editorial brasileiro. Pelo menos do ponto de vista da professora Eny. Obviamente existiam outros autores, mas a relevância dos livros didáticos escritos por Aroldo de Azevedo os ofuscava. No fragmento, a seguir, o professor Lineu reitera este

diagnóstico, dando mais detalhes a respeito do prestígio do autor e sobre a qualidade de seus manuais escolares.

E também tinha o livro do Aroldo e Azevedo! Claro! Aroldo de Azevedo era o grande mestre da geografia brasileira! Estudava na USP, com os professores franceses e, depois, escreveu os livros de Geografia do Brasil. Livros muito bons! Precisa ver como eram sólidos e com muito conteúdo! Depois uns textos ótimos, que acompanhavam cada capítulo. Tinha uns textos que eram de grandes cientistas franceses, não era de qualquer um. Seria como você dar aula na quinta série de agora, de Geografia, e dar um texto do Milton Santos para eles lerem. Um texto do (Paul) Claval para eles lerem. Era mais ou menos assim: a gente estudava o livro didático, mas tinha um texto de leituras complementares. Muito profundas! E os professores liam aquilo, porque você tinha que ler. (LINEU BLEY).

Diante disso, vê-se que, de fato, os livros didáticos desse autor marcaram época na educação brasileira. Isso fica claro, também, no depoimento abaixo, em que a professora Marli partilha que o mesmo livro de Aroldo de Azevedo, utilizado em seu tempo de estudante, continuou a servir para sua atuação como docente de geografia.

Eu lembro da professora Aidê Petinelli Bastos Casagrande usando um livro maravilhoso e que eu lamento que ele tenha se esfacelado! Mas eu ainda tenho pedacinhos dele: Geografia Geral e Física, de Aroldo de Azevedo! Meu Deus! Esse Aroldo de Azevedo foi o “pai da Geografia Física!” As pesquisas dele, as viagens dele, ligado à professora Aidê, serviram de subsídios para mim durante muito tempo e, ainda hoje, servem. Eu vou atrás. “O Aroldo tem isso. Deixa eu tirar a dúvida.” Muito bom! (MARLI KUCHENNY).

O depoimento acima corrobora a ideia de que Aroldo de Azevedo foi um autor de manuais escolares representativos para o ensino de geografia nas escolas curitibanas. Algo que também é indicado pela professora Masako, afirmando que

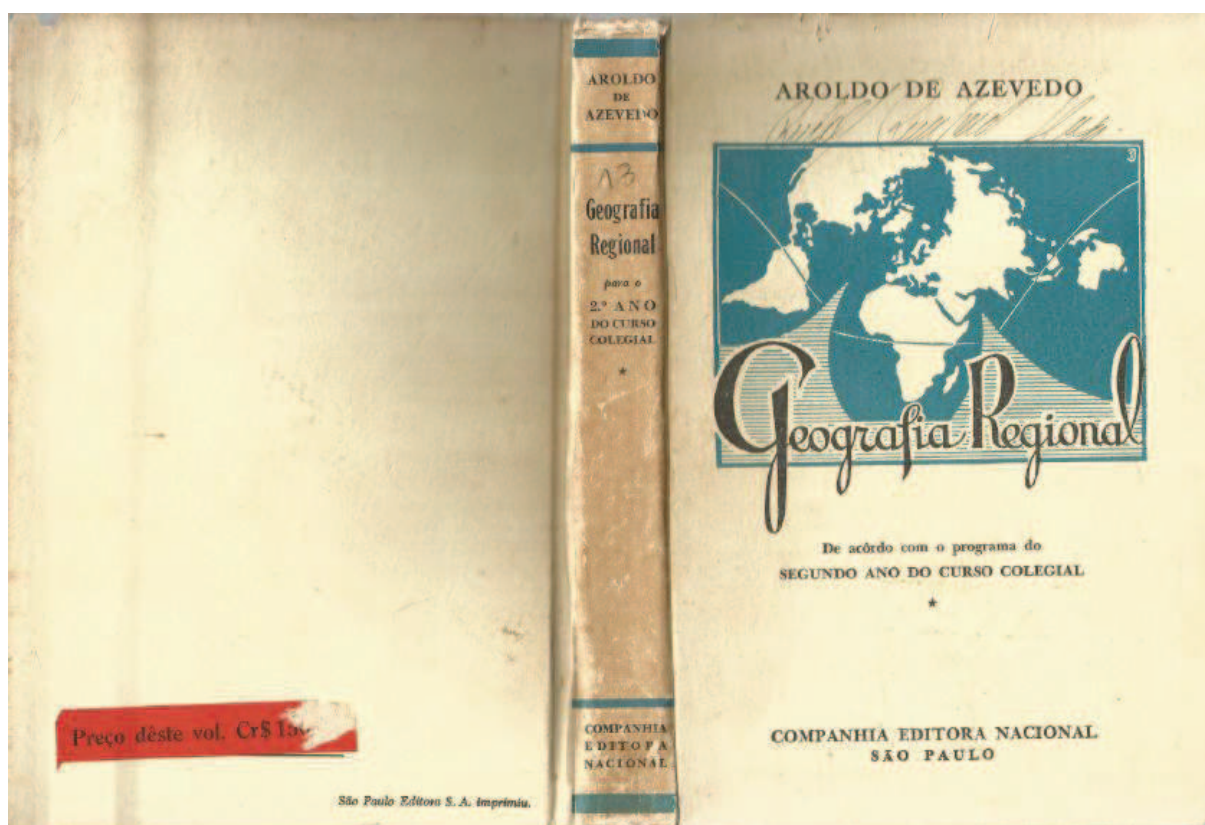
O livro didático que deu base para todos os autores de geografia foi o Aroldo de Azevedo! (MASAKO OSAKI).

A docente também sinalizou ter utilizado o livro do professor Haddock Lobo em sala de aula. Além disso, ela o conhecia pessoalmente, como consta abaixo:

Esse livro eu usei! Haddock Lobo! Foi meu professor nos cursos do IBGE, no Rio de Janeiro. Já estava velho! Ele era nacionalista... Bom professor! (MASAKO OSAKI).

A seguir, será realizada a análise do primeiro bloco, composto de três livros didáticos e dois atlas geográficos utilizados ao longo da década de 1960, em Curitiba. Eis a ilustração da capa do primeiro deles:

Figura 28 – Livro didático 1 – Aroldo de Azevedo 1



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 363p.

Quadro 8 – Geografia Regional – Aroldo de Azevedo

a) Indicação bibliográfica:

AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 363p.

* Algo que, de início, já chama a atenção nesse livro didático é a sua capacidade de circulação, já que está em sua 22^a. edição.

b) Destinação:

Segundo ano do curso colegial.

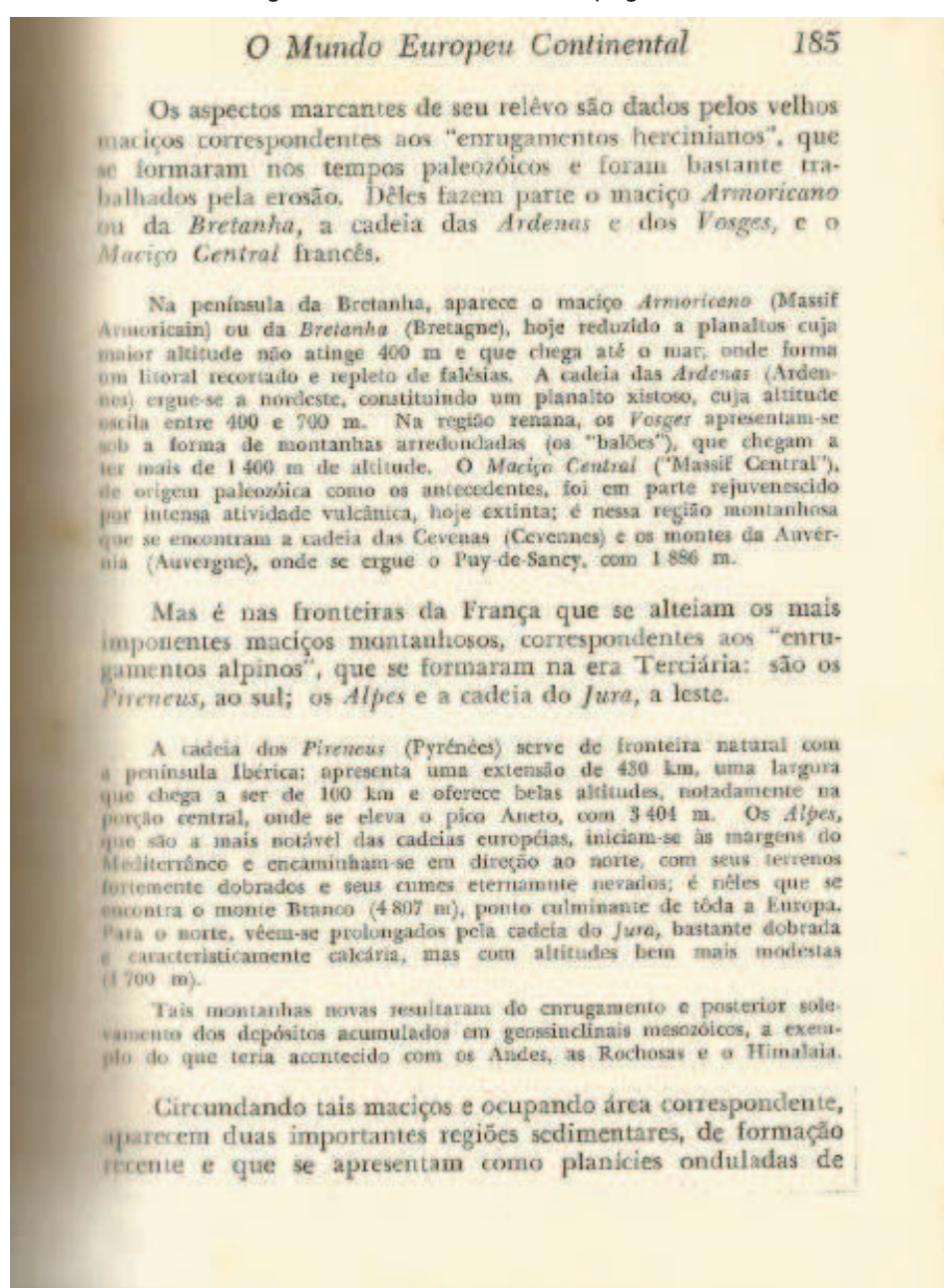
c) Prefácio:

O autor indica que com a mudança do programa oficial foi necessário fazer alguns pequenos ajustes, mas que foi possível aproveitar, em grande medida, o material das edições anteriores.

Em seguida, Azevedo apresenta a justificativa da sequência dos conteúdos propostos e, também, sinaliza que, por motivos alheios a sua vontade, houve uma limitação obrigatória ao número de páginas, levando-o a indicar, ao final de cada capítulo e nas referências bibliográficas, leituras complementares.

Os necessários ajustes também podem ser percebidos, por exemplo, na página 185, a seguir, nas quais há diferença do tamanho de fonte utilizada, para otimizar o espaço reservado aos textos. Trata-se de uma das estratégias aplicadas ao manual para que siga tais determinações.

Figura 29 – Livro didático 1 – página 185



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 185.

Ao final do prefácio, Aroldo de Azevedo enfatiza que

Tudo tentamos fazer no sentido de prestar um serviço à nossa mocidade estudiosa e aos prezados colegas de magistério, transmitindo-lhes, ao mesmo tempo, uma parcela de nosso entusiasmo por esse fascinante ramo dos conhecimentos humanos, que é a Geografia. (AZEVEDO, 1959, p. 10).

O prefácio dessa edição foi redigido em outubro de 1952, um ano após entrar em vigor a Portaria Ministerial nº. 1.045, de 14.12.1951, que definiu o novo Programa de Geografia Geral para a Segunda Série do Curso Colegial.

d) Conteúdos abordados e sequência:

I. Introdução. – A conquista da Terra

II. O Mundo Americano. – Os países do Prata; a Argentina. Os países Andinos e o México. Estados Unidos da América.

III. O Mundo Britânico. – A Comunidade Britânica de Nações. As Ilhas Britânicas. Canadá. África do Sul. Austrália e Nova Zelândia.

IV. O Mundo Europeu Continental. – Europa Ocidental; a França e a União Francesa. Europa Setentrional e Central; a Alemanha. Europa Meridional; os países Ibéricos e a Itália.

V. O Mundo Oriental. – A União Soviética. O Oriente Próximo e o Egito. O Mundo Indiano. O Extremo Oriente.

* A organização dos conteúdos segue minuciosamente o currículo proposto pela portaria citada no quadro acima. Vale destacar que trata-se de uma sequência inovadora para a época, contudo a abordagem permanece bastante próxima da perspectiva clássica.

e) Cartografia:

Na obra aparece uma quantidade razoável de mapas, não havendo nenhuma região que tenha sido abordada sem a devida mediação cartográfica. Na página 52, presente na página seguinte, dá-se destaque ao mapa da América do Sul, com destaque para os países andinos.

Chamam a atenção algumas características do mapa, entre elas: o tamanho, ocupando uma página inteira e os detalhes artísticos de sombra e pontilhado, que auxiliam na visualização e, conseqüentemente, na análise da organização espacial de tais países.

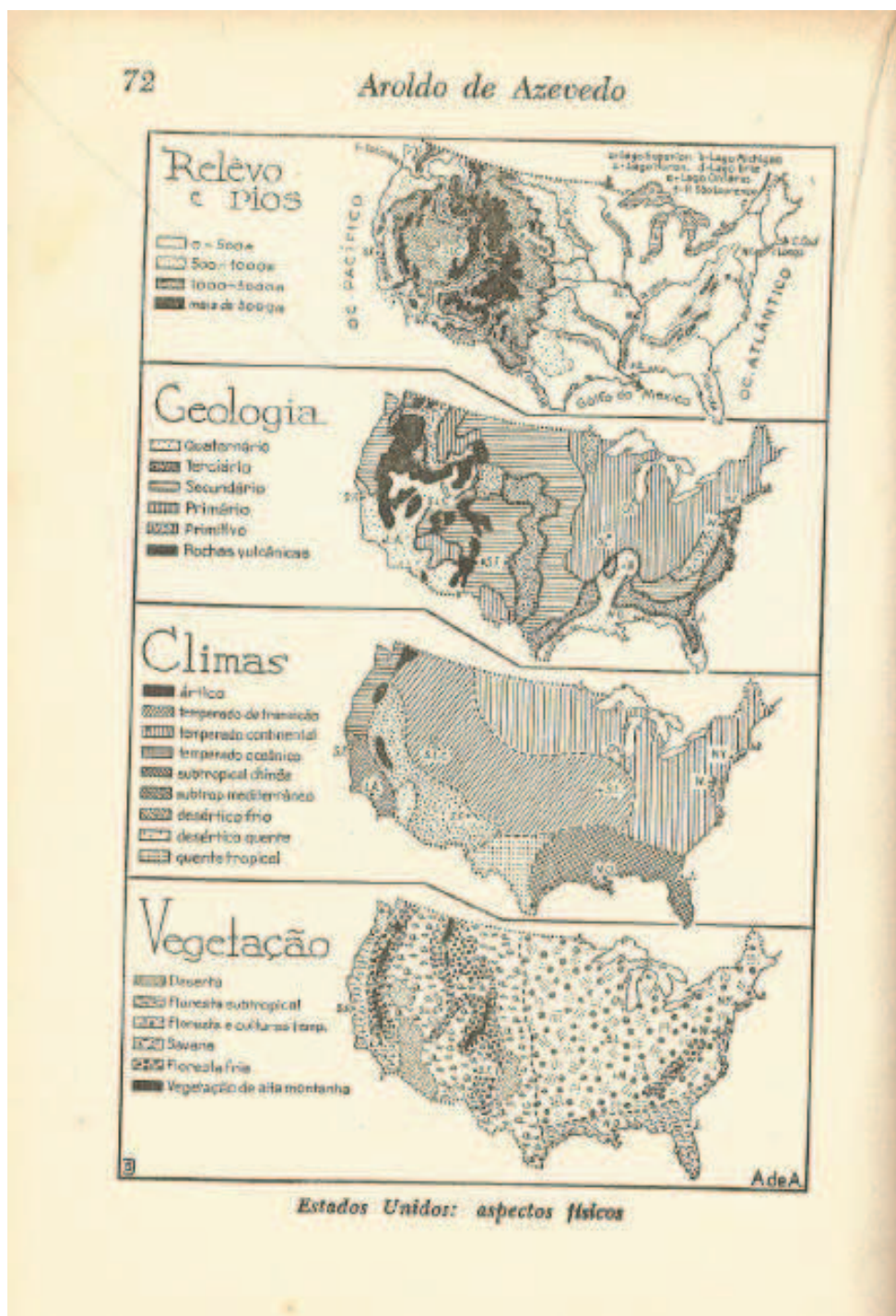
Figura 30 – Livro didático 1 – página 52



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 52.

O autor também insere mapas das principais cidades do planeta com detalhes de sua organização urbana. Aliás, um recurso didático importante utilizado por Azevedo, foi inserir mapas temáticos da mesma região em uma só página, permitindo ao estudante fazer comparações entre as várias características geográficas de alguns locais do planeta. Este diferencial do compêndio, pode ser visto na página 72, a seguir.

Figura 31 – Livro didático 1 – páginas 72



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 72.

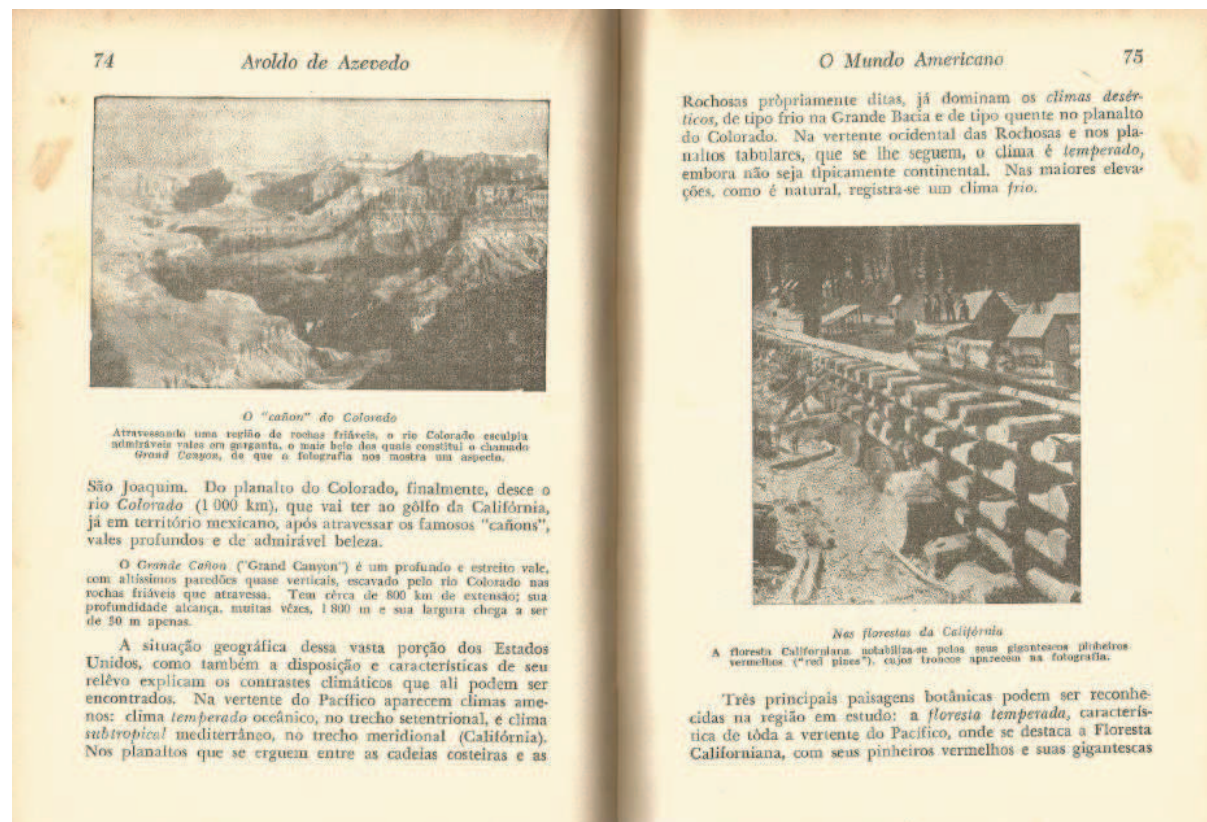
Apesar disso, como são em preto e branco e de tamanho pequeno, ficam restringidas as possibilidades de análises mais detalhadas. As características e a qualidade dos mapas variam bastante, pois alguns deles apresentam título, legenda e escala gráfica, mas nem sempre isso é privilegiado. Nenhum deles possui indicação de orientação ou as coordenadas geográficas. A maioria dos mapas é assinada por "A de A", abreviatura utilizada por Aroldo de Azevedo para identificar

os produzidos pelo autor. Estes detalhes podem ser observados nas páginas 52 e 72 deste manual.

f) Iconografia:

Existem várias fotografias e gravuras no manual escolar, apresentando aos alunos um pouco de cada região estudada, como se pode verificar nas páginas 74 e 75, abaixo, nas quais se pode ver duas fotografias que mostram, respectivamente, o cânion do rio Colorado e uma área de extração de madeira, ambas nos Estados Unidos.

Figura 32 – Livro didático 1 – páginas 74 e 75



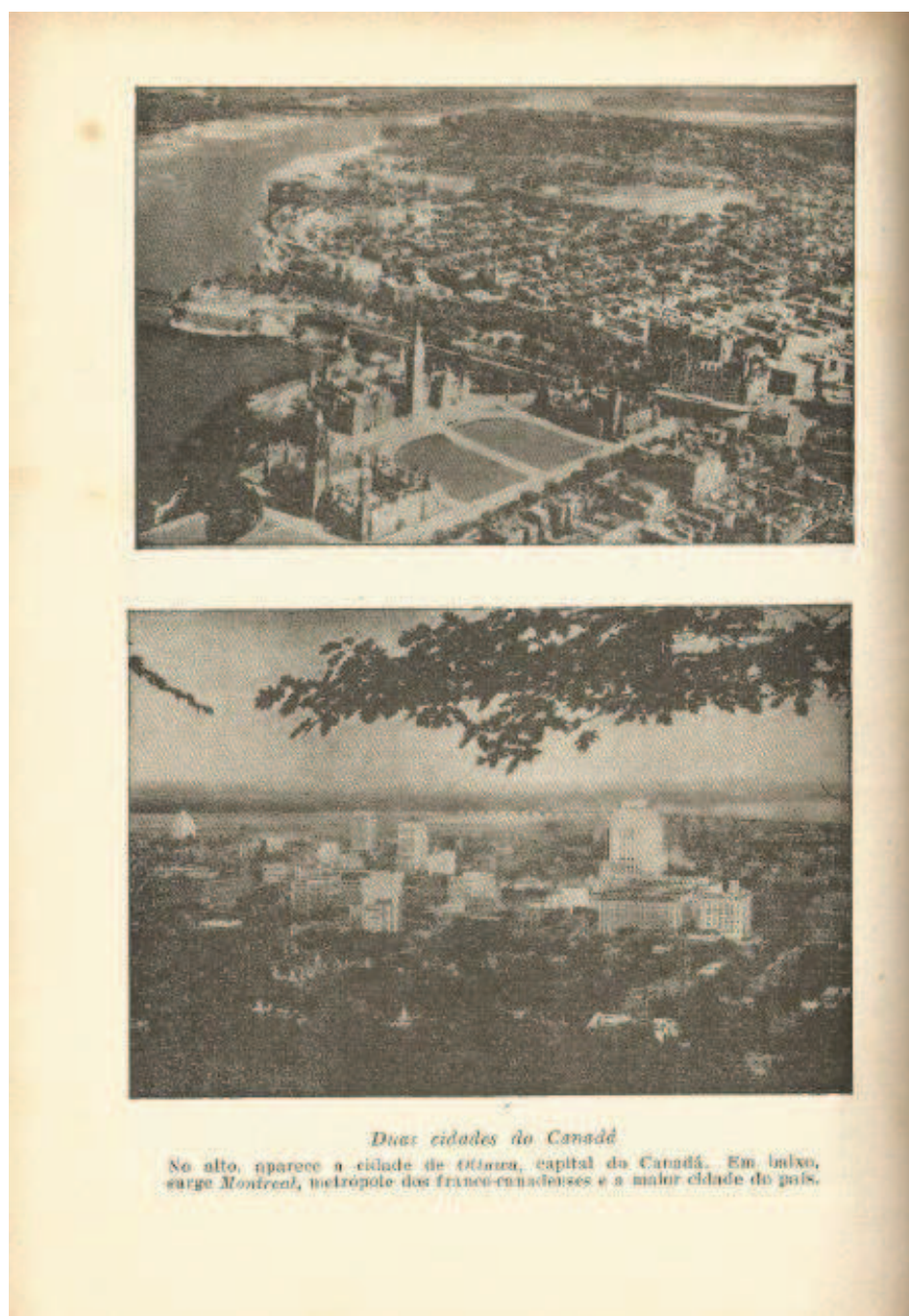
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. pp. 74-75.

As ilustrações apresentam a indicação de conteúdo veiculado por meio de legenda, mas não há conexão explícita nos textos do livro que relacionem o conteúdo com a iconografia, tornando as fotografias mera ilustração que exemplifica e chancela o que o texto está abordando.

Em relação ao conteúdo abordado, verifica-se que as fotografias, vistas nas páginas 74 e 75, retratam paisagens características de espaços naturais e rurais, mas também aparecem, em outras páginas espaços humanizados. Trata-se de uma característica comum nos livros didáticos escritos por Aroldo de Azevedo. Por outro lado, nos depoimentos orais, os docentes referiram-se ao autor como de Geografia Física, pois segundo eles, na abordagem de conteúdos com essa característica, tais manuais escolares eram muito bons e consistentes.

Todas as fotografias e gravuras estão em preto e branco e, em alguns casos isolados. Sendo difícil visualizar o que elas mostram na totalidade. As duas fotografias presentes na página 142, a seguir, mostram as cidades canadenses de Ottawa e Montreal.

Figura 33 – Livro didático 1 – página 142



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 142.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

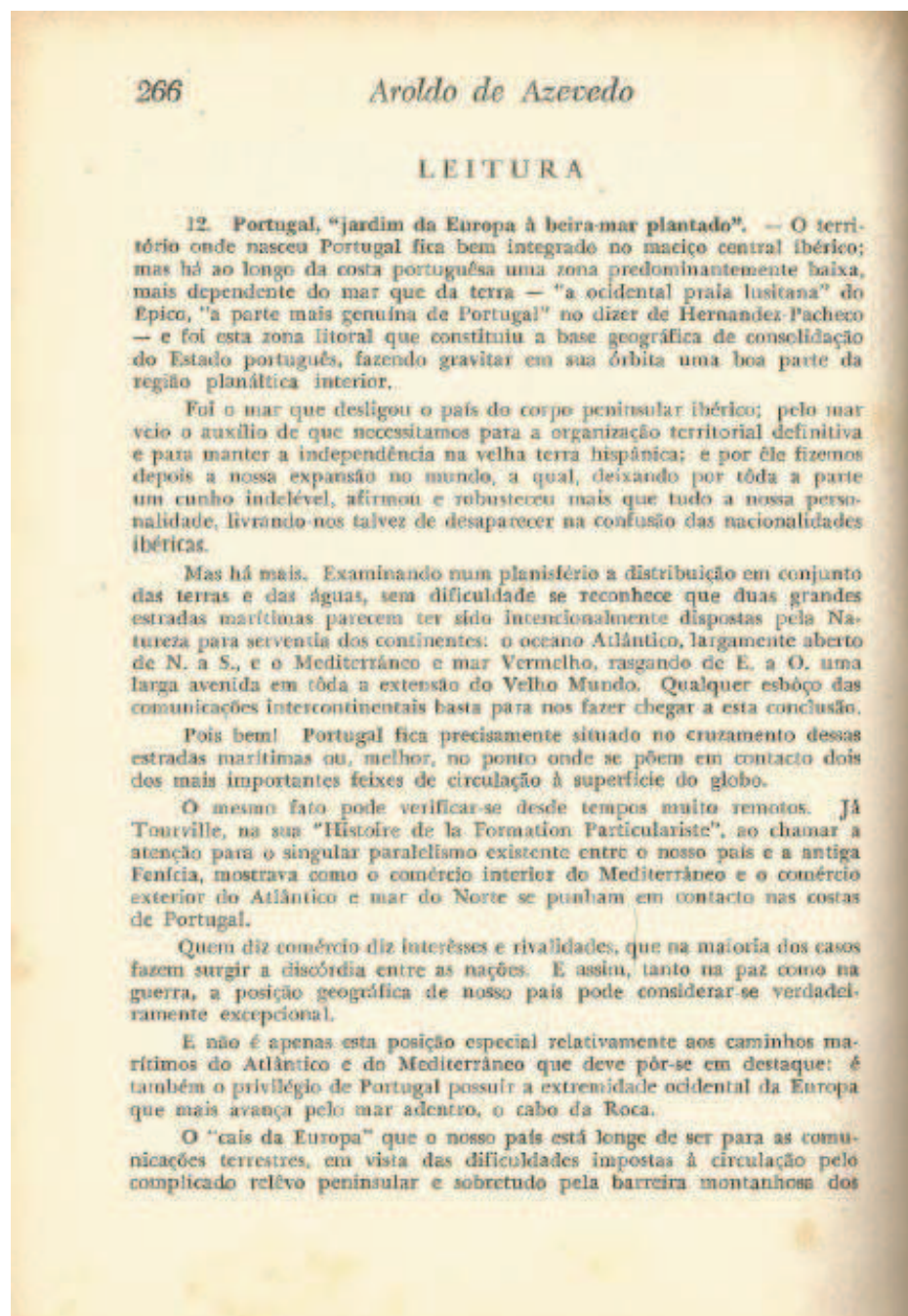
Não há atividades. Todavia, o autor utiliza textos complementares no fechamento de cada conteúdo abordado para ampliar os conhecimentos dos leitores. Esses textos trazem linguagem técnica e também amplo uso de jargão acadêmico da geografia.

Por ser um professor universitário, envolvido com profundos debates acerca da ciência geográfica, Aroldo de Azevedo acaba por imprimir a esse seu livro didático, destinado à Geografia Regional do mundo, aparentemente, características pouco acessíveis aos estudantes com menor estofamento teórico.

Na página 266, a seguir, em que o autor seleciona um texto complementar

intitulado “Portugal, ‘jardim da Europa à beira-mar plantado’”, termos como “maciço”, “peninsular” e “vedetas”, além de palavras em francês, idioma conhecido por poucos dos estudantes do ensino colegial. Enfim, a erudição de Aroldo de Azevedo torna seus livros didáticos profundos em conteúdo, algo que agrada os professores, mas ao mesmo tempo, poderiam parecer complexos para os alunos.

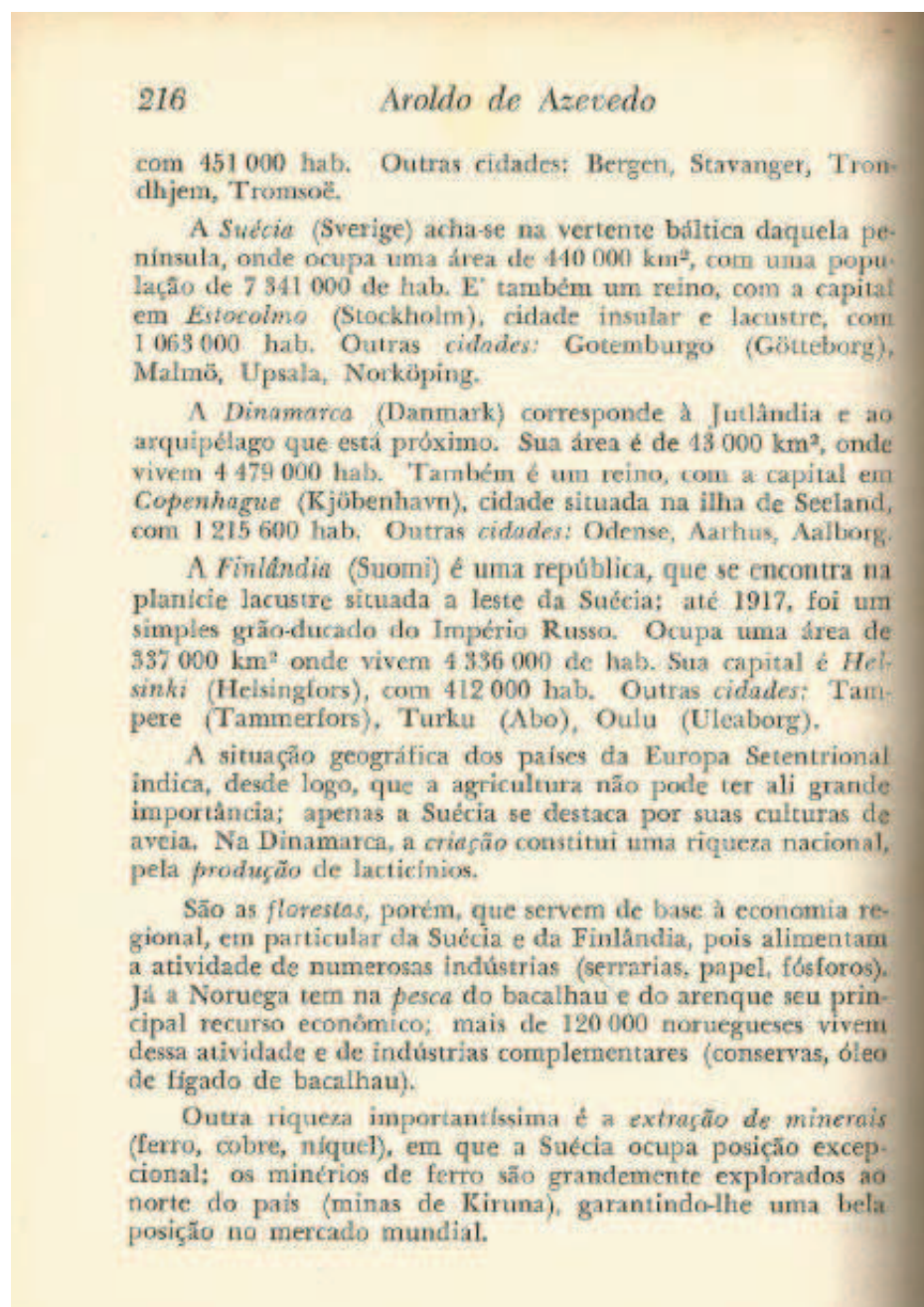
Figura 34 – Livro didático 1 – página 266



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 266.

h) Concepção de geografia:

Figura 35 – Livro didático 1 – páginas 216

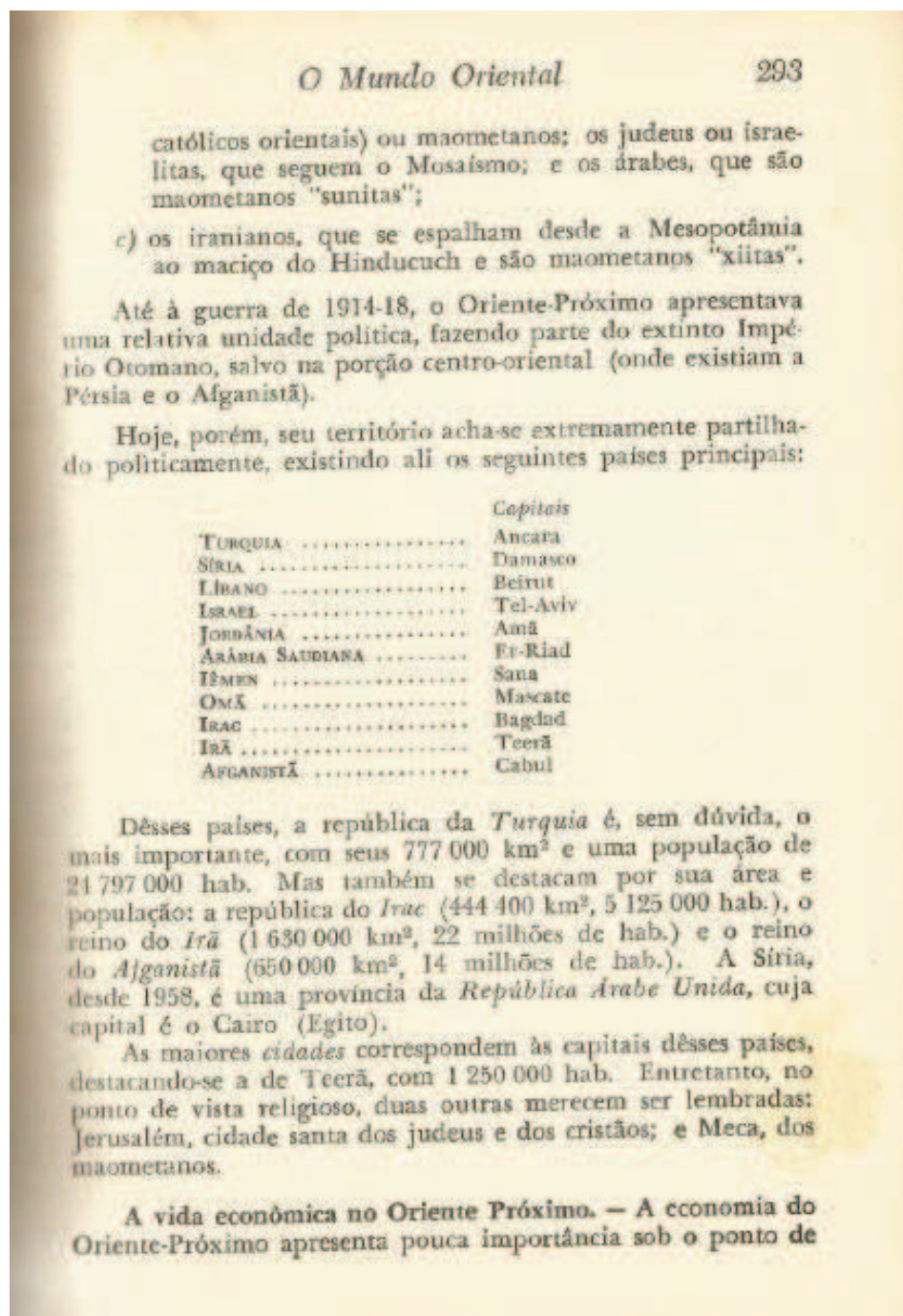


Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p.. 216.

O manual escolar analisado deixa transparecer a perspectiva tradicional de geografia, na medida em que há ênfase na descrição das regiões estudadas. Como se pode perceber na página 216, acima.

A preocupação com a memorização não está explicitada na obra. Contudo, são veiculados inúmeros dados e informações que evidenciam certa ênfase mnemônica, por exemplo, quando apresenta os nomes de capitais, área territorial, população, rios principais, entre outros, certamente próprias do período no qual se entendia que o conhecimento assim ocorria. Algo que pode ser visto na página 293, a seguir.

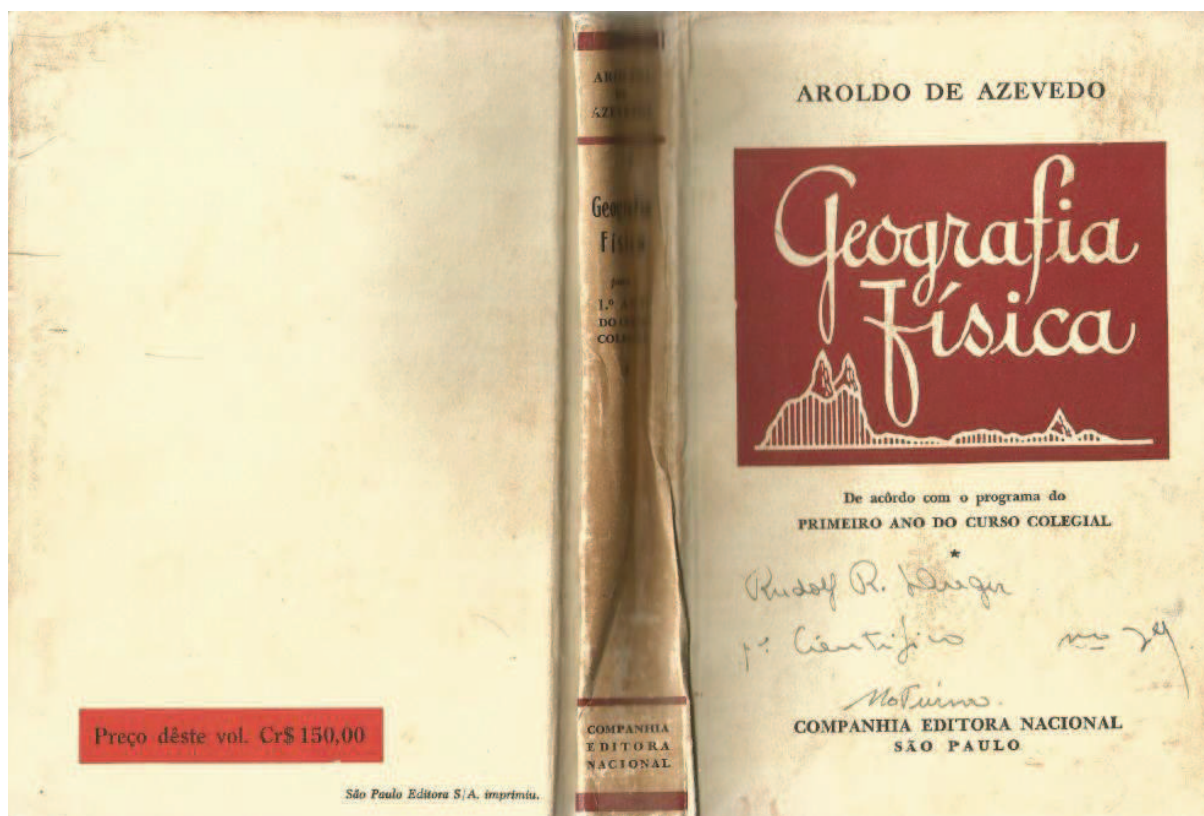
Figura 36 – Livro didático 1 – página 293



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Regional. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 293.

O segundo livro didático analisado, também de Aroldo de Azevedo, apresenta capa similar ao manual anterior. Na realidade isso se deve ao fato de que ambos compõem uma coleção desse autor destinada ao Ensino Colegial brasileiro.

Figura 37 – Livro didático 2 – Aroldo de Azevedo 2



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 395p.

Quadro 9 – Geografia Física – Aroldo de Azevedo

a) Indicação bibliográfica:

AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 395p.

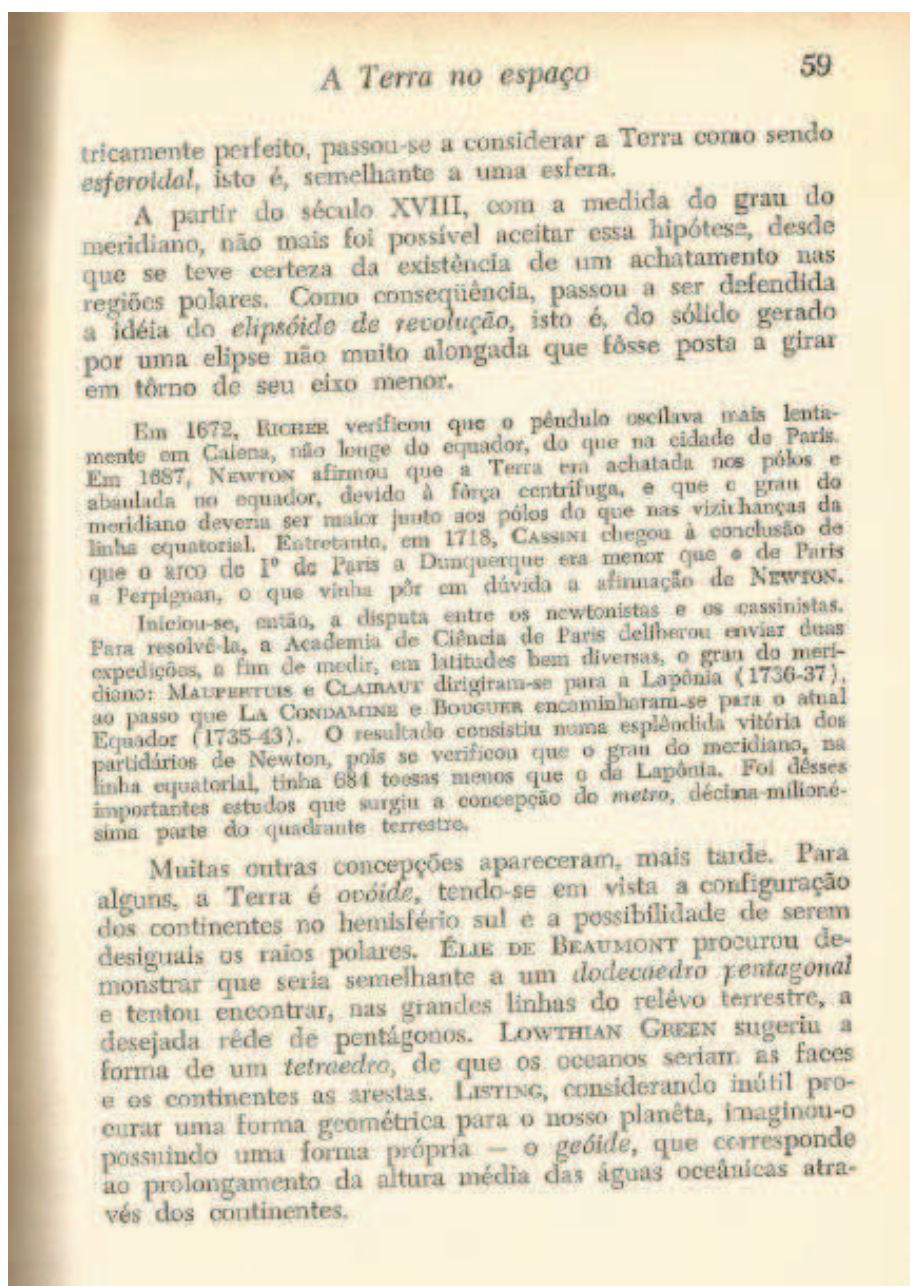
b) Destinação:

Primeiro ano do curso colegial.

c) Prefácio:

Aroldo de Azevedo reitera os apontamentos feitos, na obra anteriormente analisada, acerca de como a reforma dos programas do Curso Secundário resultou na necessidade de realizar ajustes no conteúdo original. Segundo o autor, os assuntos foram contemplados como solicitado, mas “fizemo-lo, a exemplo de outras vezes, dentro de um plano próprio, sem nos escravizarmos à letra do programa oficial, embora sem sacrificá-lo em nenhum tópico.” O autor ainda sinaliza que, o livro vai além do solicitado, pois também oferece assuntos de relevância que não foram considerados. Nesse sentido, Azevedo explicita que houve a necessidade de sintetizar a abordagem para evitar que o manual se tornasse demasiado volumoso e, em decorrência, muito caro para os estudantes. Aqui ocorre o mesmo indicado no livro anterior, ou seja, são utilizados diferentes tamanhos de letras para que a página 59, comporte o conteúdo desejado. Os conteúdos aqui abordados referem-se ao Planeta Terra e suas características. Algo que pode ser verificado a seguir:

Figura 38 – Livro didático 2 – página 59



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 59.

O prefácio se encerra com a seguinte citação, datada de outubro de 1952

Dentro de tais limitações, mas com o firme propósito de concorrer para a elevação do nível de nosso ensino geográfico, tudo fizemos por organizar um livro útil à mocidade estudiosa brasileira. Só o futuro poderá dizer se conseguimos ou não alcançar este elevado objetivo. (AZEVEDO, 1959, p. 13).

d) Conteúdos abordados e sequência:

I. Introdução. – História da Geografia: das origens até o século XVIII. A Geografia contemporânea: suas maiores figuras e seus grandes princípios. O objeto da Geografia e sua importância.

- II. A Terra no espaço. – O nosso Universo. A Terra. A Lua.
- III. A atmosfera e os climas. – A atmosfera. A temperatura do ar. A pressão atmosférica e os ventos. A umidade atmosférica e as chuvas. Os climas da Terra.
- IV. Águas oceânicas e águas continentais. – Os oceanos e os mares. O fundo do mar. As águas do mar. Os movimentos do mar. Os lagos e as geleiras. As águas correntes.
- V. O *relêvo* terrestre e seus *fatôres*. – Estrutura da Terra. As eras geológicas. O modelado terrestre. Tectonismo. Vulcanismo e abalos sísmicos. O trabalho dos rios: vales fluviais e ciclo de erosão. O trabalho do mar; tipos de costas. O trabalho dos ventos e das geleiras.

Figura 39 – Livro didático 2 – página 369



VI. Apêndice. – Os vegetais e o meio. Os animais e o meio. Representação gráfica da Terra.

* A proposta de conteúdos tem características clássicas. Contudo, há um diferencial presente no apêndice, que aborda assuntos que, anteriormente, não apareciam nos livros didáticos de Geografia. Entre eles a cartografia, que pôde ser observada na página 369, vista a pouco.

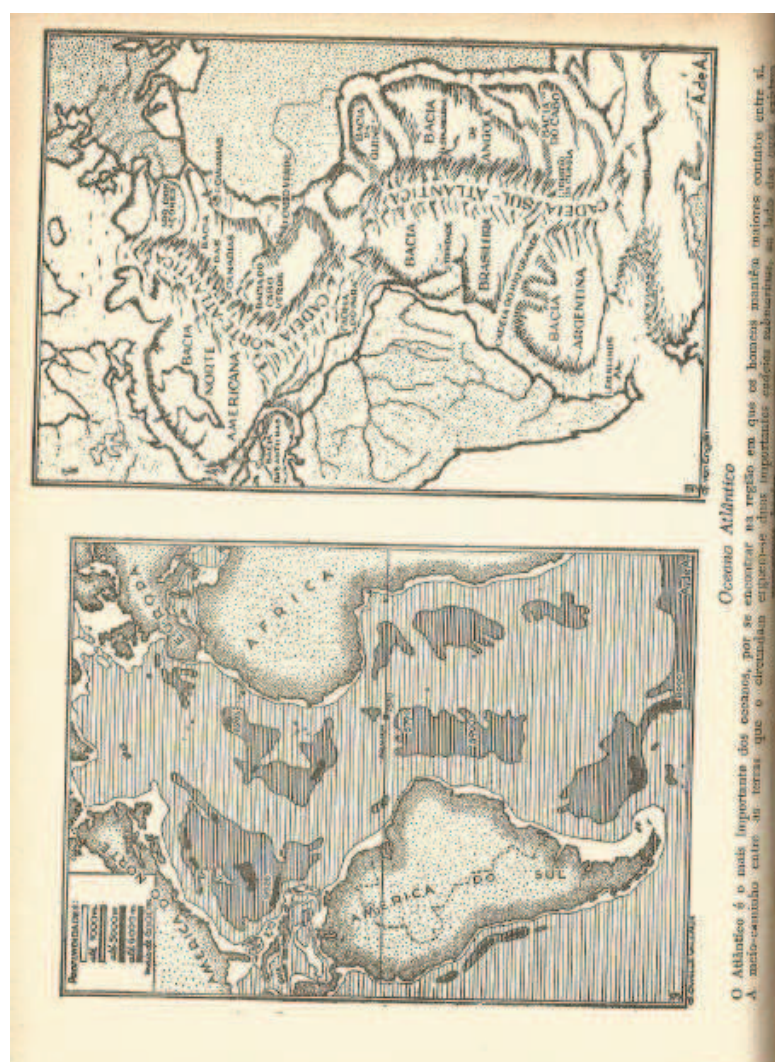
e) Cartografia:

Está presente no compêndio um número de mapas bem menor do que no volume anteriormente analisado. Contudo, eles atendem à espacialização de todos os conteúdos abordados.

Exemplo disso pode ser percebido na página 146, em que constam dois mapas físicos representando as características geográficas do Oceano Atlântico e de seu relevo submarino.

Isso se deve ao tema da obra, ou seja, Geografia Física, que exige mediação cartográfica com variado repertório de mapas temáticos, mas principalmente, grande aporte iconográfico em termos de legenda, que necessita ser bastante detalhada para representar os principais elementos cartográficos.

Figura 40 – Livro didático 2 – página 146



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 146.

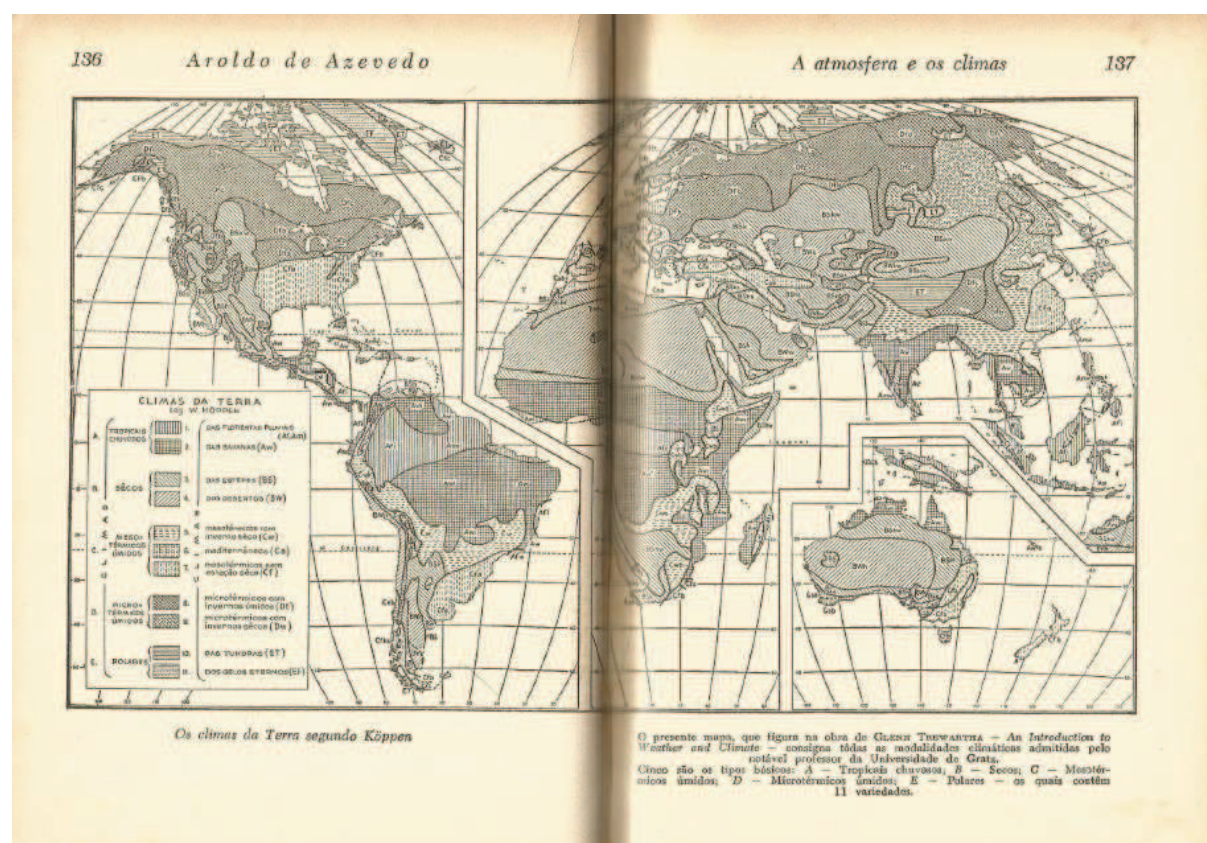
Nesse sentido, vale ressaltar que como todos os mapas presentes nesse livro didático são em preto e branco e de tamanho pequeno ou médio, ficam restringidas as possibilidades de análises geográficas neste momento aprimoradas.

A única exceção é o mapa chamado “Climas da Terra”, que encontra-se em página dupla. Ele ocupa as páginas 136 e 137, abaixo, deste manual, deixando evidente a necessidade de mapas com tamanho mais ampliado para fins didáticos.

As características e a qualidade dos mapas são variadas, sendo que alguns não contam com título, legenda e escala gráfica. Nenhum deles possui indicação de orientação, já as coordenadas geográficas são contempladas apenas nos planisférios. A maioria dos mapas é assinada por Aroldo de Azevedo.

A referência feita por alguns dos professores entrevistados, a respeito do autor ser bastante eficiente na abordagem de conteúdos de Geografia Física, possui estreita relação com a presença de mapas nos livros didáticos que escreve, pois, ao didatizar os conceitos o uso da cartografia torna-se algo fundamental.

Figura 41 – Livro didático 2 – páginas 136 e 137



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed.
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. pp. 136-137.

f) Iconografia:

Há abundância de gravuras e esquemas no manual, bem como de fotografias, mas estas últimas são em menor quantidade que as primeiras. Sempre aparece a indicação, por meio de legenda, do que se está apresentando, o que auxilia sobremaneira o entendimento dos estudantes.

A título de exemplo, na página 310, que pode ser vista na próxima página, aparece a fotografia do tombolo de Caiobá. Na legenda, além da localização, também é realizada a explicação de como esse tipo de formação litorânea se processa.

Além disso, não há conexão explícita entre textos do livro e o acervo iconográfico

disponível. Desse modo, a imagem se torna algo desconectado do contexto explicativo que justificou sua seleção, subutilizando seu potencial semiótico.

Devido à realidade da época, todas as gravuras, esquemas e fotografias estão em preto e branco e, em alguns casos muito pontuais. As gravuras, às vezes, são de difícil compreensão.

Na obra também aparecem várias gravuras representando paisagens e fenômenos com grande qualidade e fidelidade científica. Isso pode ser visto na página 301 (na próxima página), na qual são apresentadas as evoluções das formas de relevo em uma região de características climáticas áridas. Como complemento, o autor utiliza como estratégia didática estágios da vida humana (juventude, maturidade e velhice).

Figura 42 – Livro didático 2 – página 310



Figura 43 – Livro didático 2 – página 301



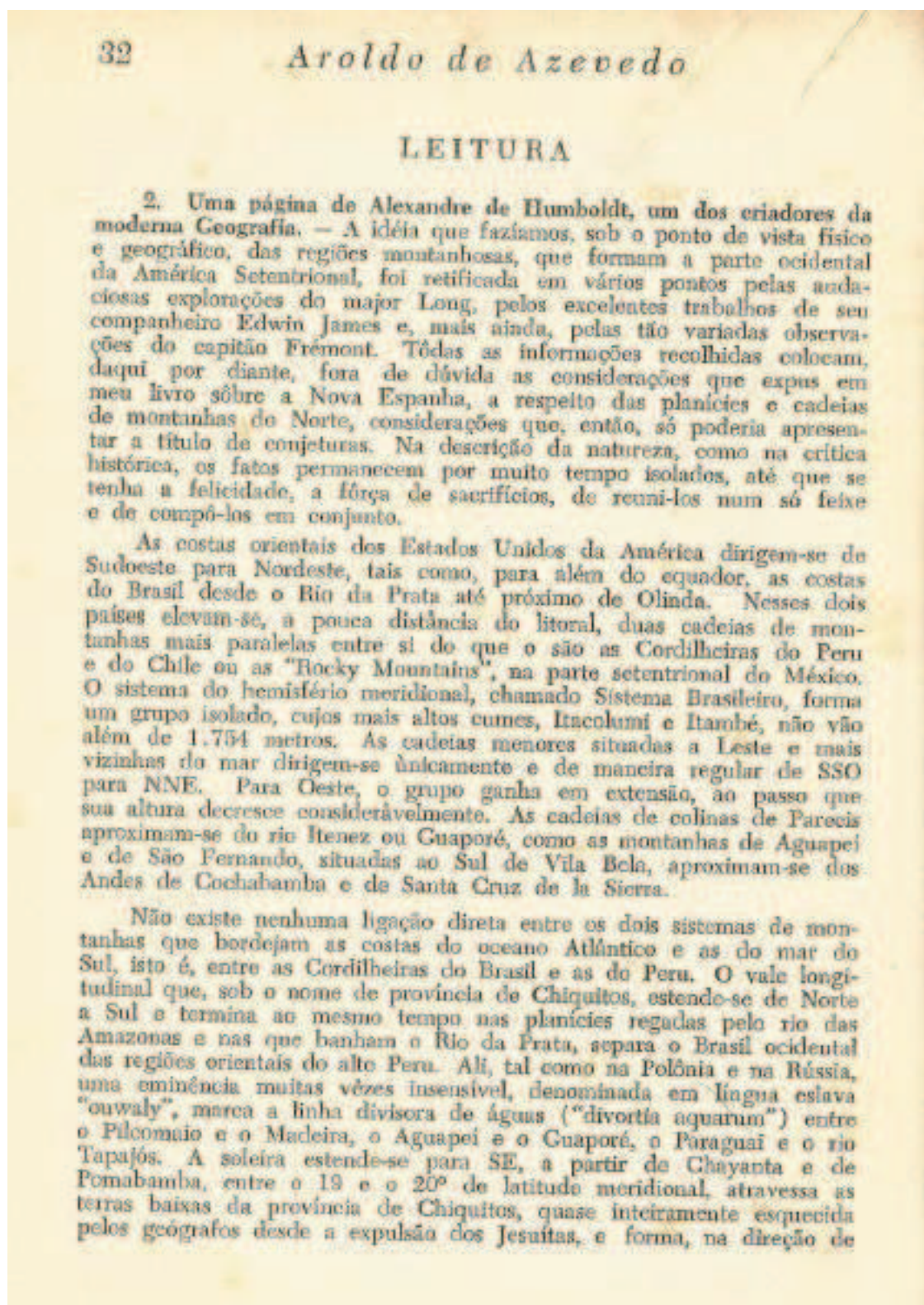
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 301.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

O compêndio não apresenta atividades. Um exemplo disso, aparece na página 32, a seguir. O recurso utilizado pelo autor é incluir textos complementares por ocasião do final de cada assunto. Além disso, são indicadas outras obras de consulta aos

interessados.

Figura 44 – Livro didático 2 – página 32



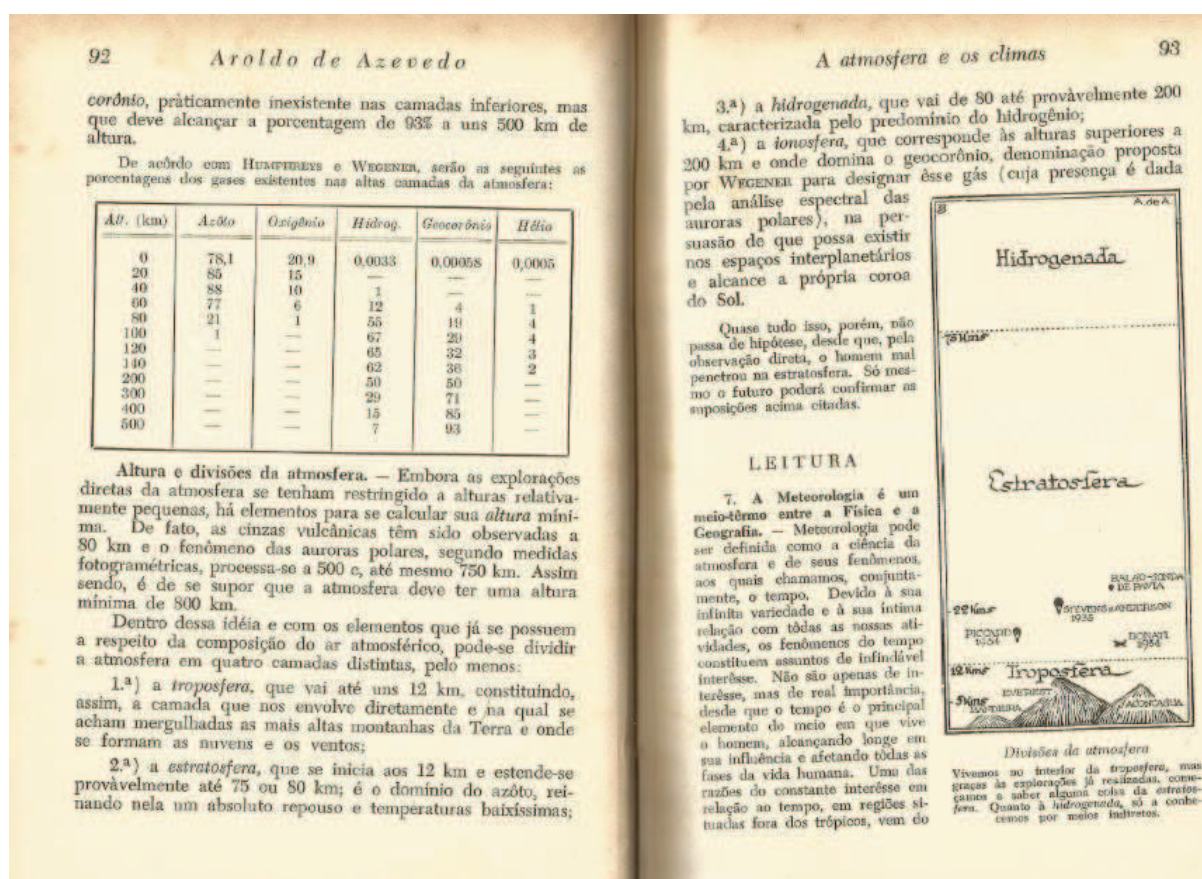
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 32.

h) Concepção de geografia:

A Geografia Tradicional fica muito evidente neste manual escolar. Ao abordar os conteúdos clássicos da geografia, o autor investe em longas e detalhadas descrições de fenômenos geográficos, sequências de definições e grande quantidade de dados e informações, como tipos de climas, relevo, rios, entre outros. Assim, o apelo à memória fica evidente em suas páginas.

Exemplo disso aparece nas páginas 92 e 93, na próxima página, nas quais tanto por meio de uma tabela, que identifica os principais gases componentes da atmosfera terrestre, quanto através de um esquema, que mostra a estratificação das camadas que a compõem.

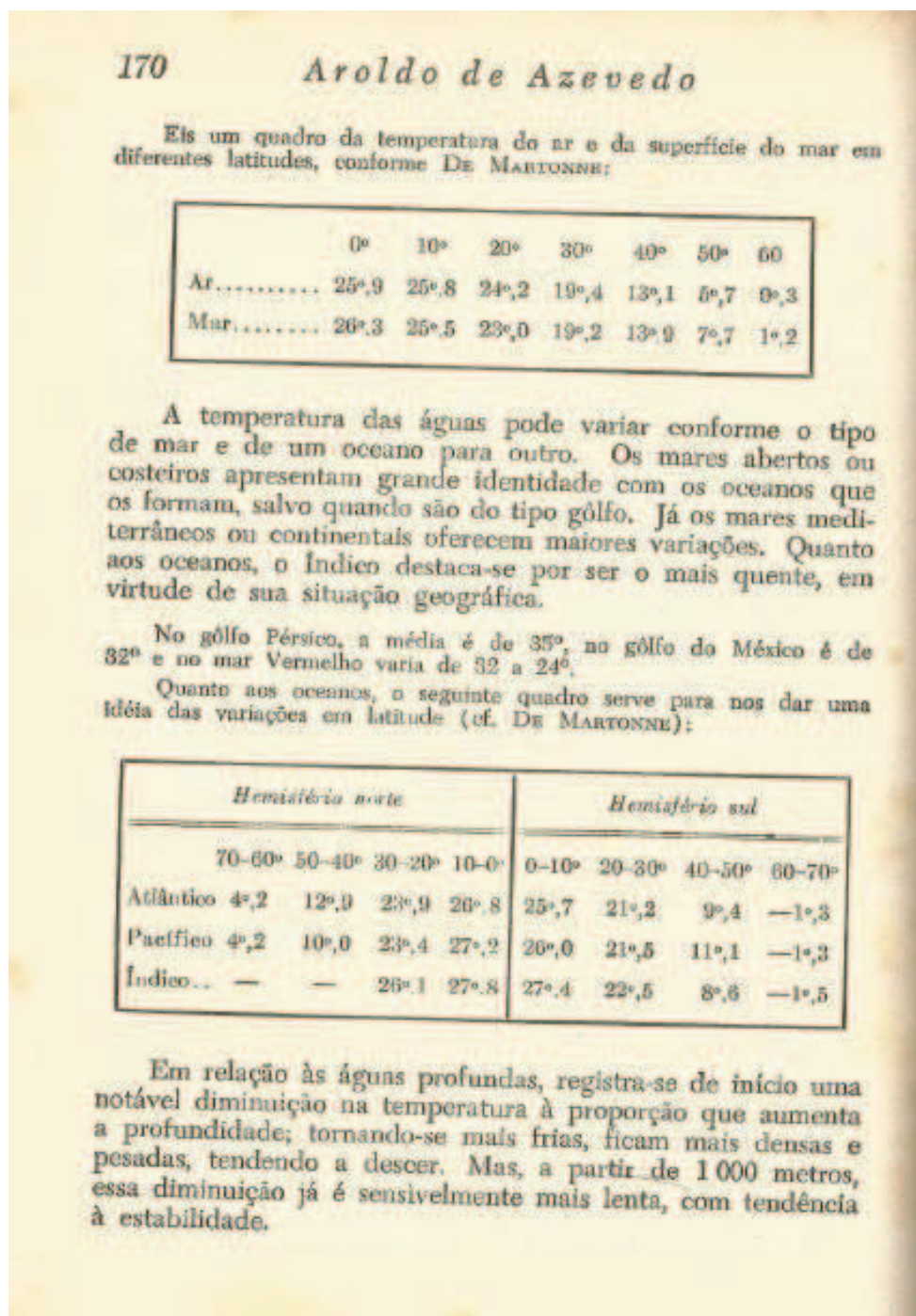
Figura 45 – Livro didático 2 – páginas 92 e 93



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. pp. 92-93.

Vale registrar, ainda, que no livro já aparecem alguns indícios da Geografia Teorético-Quantitativa, no sentido de inserir, mesmo que discretamente, algumas tabelas com os resultados de estudos com tal perspectiva. Algo que pode ser observado na página 170 desse livro didático, que pode ser visualizada na página seguinte.

Figura 46 – Livro didático 2 – página 170

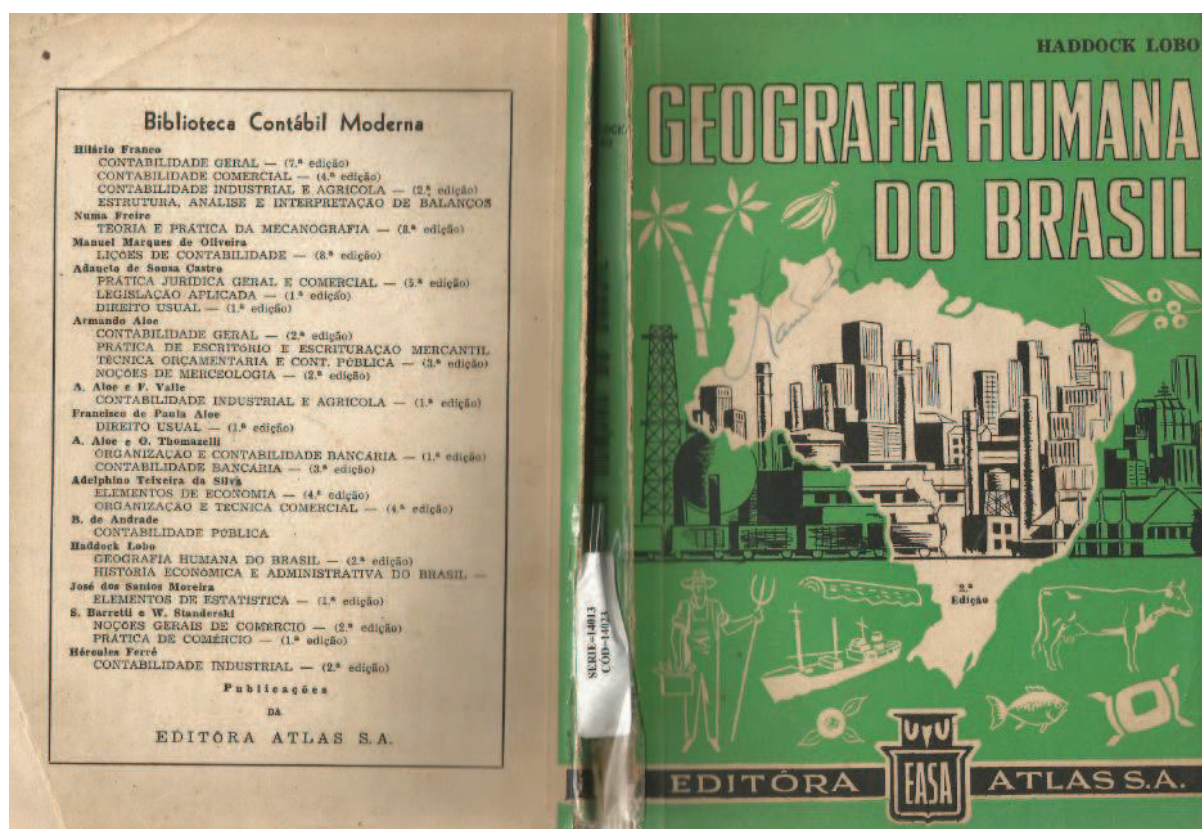


Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Geografia Física. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 170.

Esta concepção de geografia presente nas duas obras analisadas, possivelmente concorreu para a inculcação de saberes geográficos na escola. Tudo leva a crer que permanece na cultura escolar por muito tempo.

Na obra, a seguir, a configuração, estética e imagem de capa mudam substancialmente, pois seu visual investe em gravuras que representam temas geográficos, com destaque para o espaço urbano e suas principais características. Como não poderia deixar de ser, o mapa do Brasil compõe o mosaico fazendo a integração das figuras. Trata-se do Brasil moderno e urbanizado, simbolizado pela metrópole.

Figura 47 – Livro didático 3 – Haddock Lobo



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. 206p.

Quadro 10 – Geografia Humana do Brasil – Haddock Lobo

a) Indicação bibliográfica:

LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. 206p.

b) Destinação:

3º. Ano de Cursos Comerciais Técnicos.

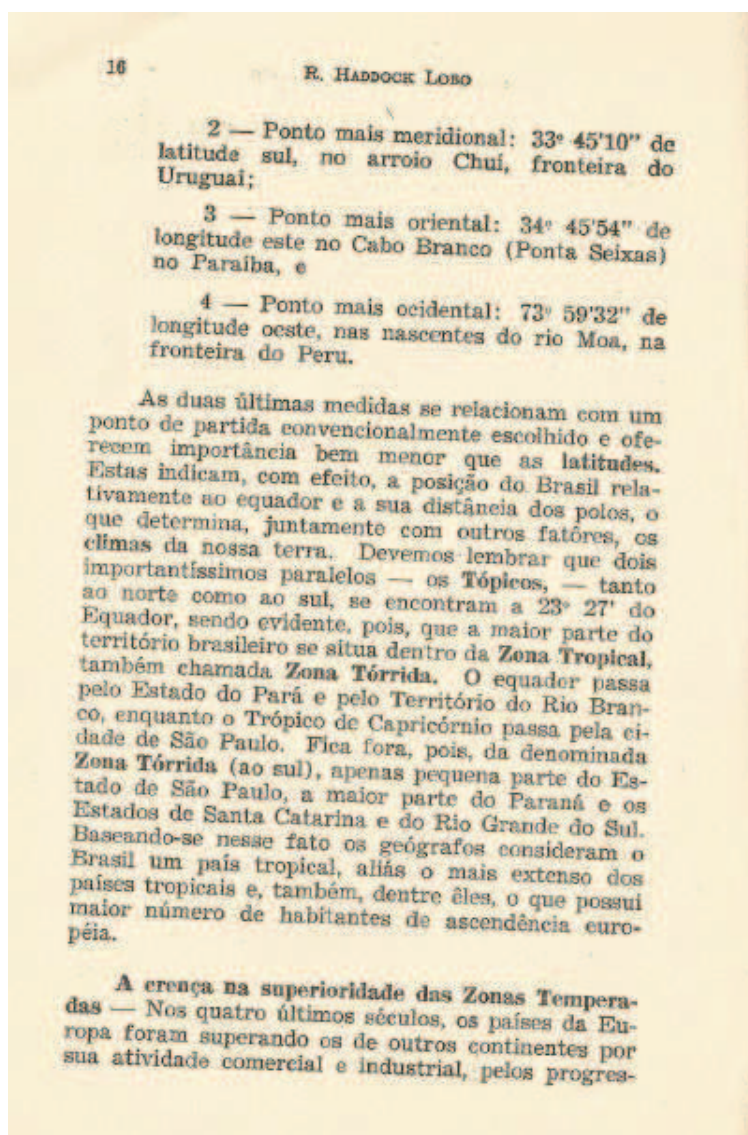
c) Prefácio:

Na abertura o autor se propõe a veicular um ensino de geografia diferente, na medida em que “obedece diretrizes diferentes das adotadas nos compêndios da mesma matéria, preparados segundo os programas dos Cursos de Colégio (Clássico e Científico).” (HADDOCK, 1963, p. 9). Ele enfatiza também a crença no

desenvolvimento do povo brasileiro apesar do ceticismo das teses de geógrafos europeus quanto às possibilidades de povos tropicais.

Na página 16, o autor se dedica a apresentar seus argumentos para defender a tese de que a localização não inviabiliza o desenvolvimento.

Figura 48 – Livro didático 3 – página 16



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. p. 16.

Para articular seus argumentos ele sinaliza na crença da influência do meio na mentalidade e no modo de viver e pensar dos brasileiros, mas nega, com veemência que isso determine a capacidade humana de progredir. Haddock continua seu raciocínio comentando que a cientificidade de seu livro se ampara em dados estatísticos extraídos de órgãos reconhecidos. Nesse sentido, ele diz que não deve haver preocupação dos estudantes em memorizá-los, pois apenas indicam o que a sociedade necessita realizar. Por fim, o autor afirma que

Não se escondem as nossas deficiências e dificuldades. São feitas, isso sim, *frequentes* comparações entre o passado e o presente e expostos —

com apoio em gráficos e tabelas – índices incontestáveis dos progressos realizados, que constituem legítimo e eficaz incentivo aos esforços envidados em vista de novos progressos. (IDEM, p. 10).

Assim, o prefácio demonstra a crença na capacidade dos dados estatísticos de explicitar a realidade e os possíveis caminhos. A concepção de geografia a adentrar a cultura escolar é tecnicista, própria do momento histórico desenvolvimentista e modernizador que se pretendia para o Brasil.

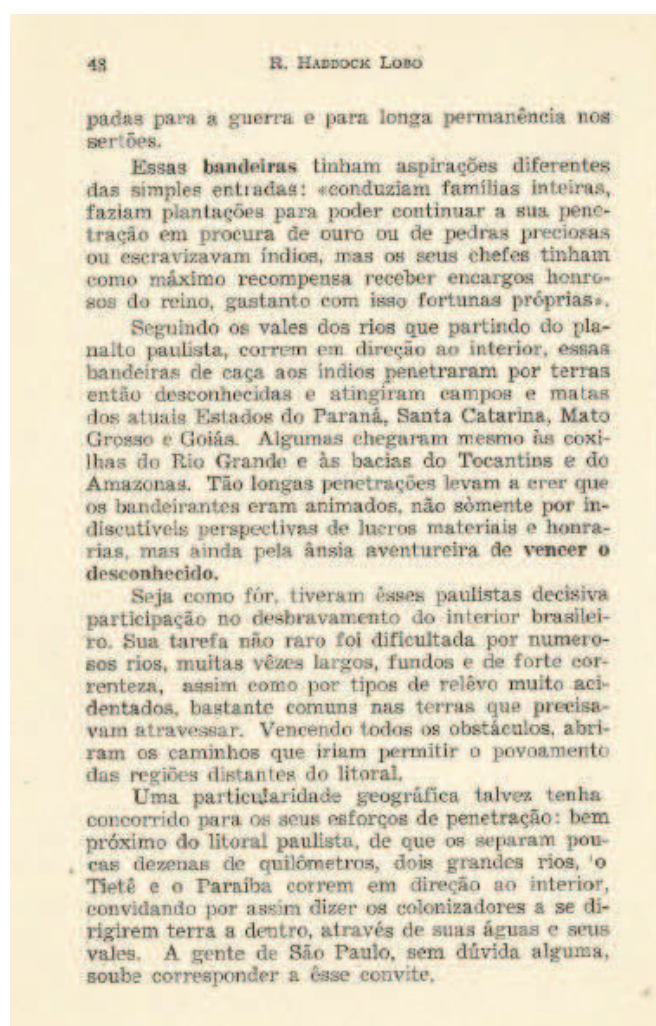
d) Conteúdos abordados e sequência:

Unidade I. A posição geográfica do Brasil. – 1. A geografia moderna, histórico e utilidade; a geografia física e humana. 2. O fator “posição astronômica” aplicado no Brasil; condições climatológicas e suas consequências.

Unidade II. Condições geográficas da evolução brasileira. – 1. Papel histórico do litoral, do *relêvo*, dos rios e dos climas *sobre* o povoamento. 2. A penetração pelo rio São Francisco; a criação de gado. 3. A penetração paulista: as bandeiras. 4. Importância geográfica: história da mineração.

* Na página 48, abaixo, pode-se conhecer com mais detalhes a maneira como o autor trata do conteúdo Bandeiras.

Figura 49 – Livro didático 3 – página 48



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. p. 48.

Unidade III. Os problemas da colonização – 1. A imigração e a colonização. 2. Os elementos étnicos; os contingentes estrangeiros. 3. A marcha para o oeste; a fundação de cidades.

Unidade IV. Os problemas da economia nacional – 1. As condições básicas: saneamento, mão de obra e técnica; transporte; combustíveis; crédito: a independência econômica. 2. A questão do ferro e a industrialização. 3. A valorização da Amazônia e do Brasil Central. 4. A evolução dos meios de transporte; a independência das unidades federais.

Unidade V. O Brasil no continente americano – 1. Os mercados produtores e consumidores; artigos de alimentação, matérias primas, manufaturadas (análise da produção vegetal, mineral e industrial). 2. Intercâmbio com a América do Norte. 3. Os mercados platinos e andinos.

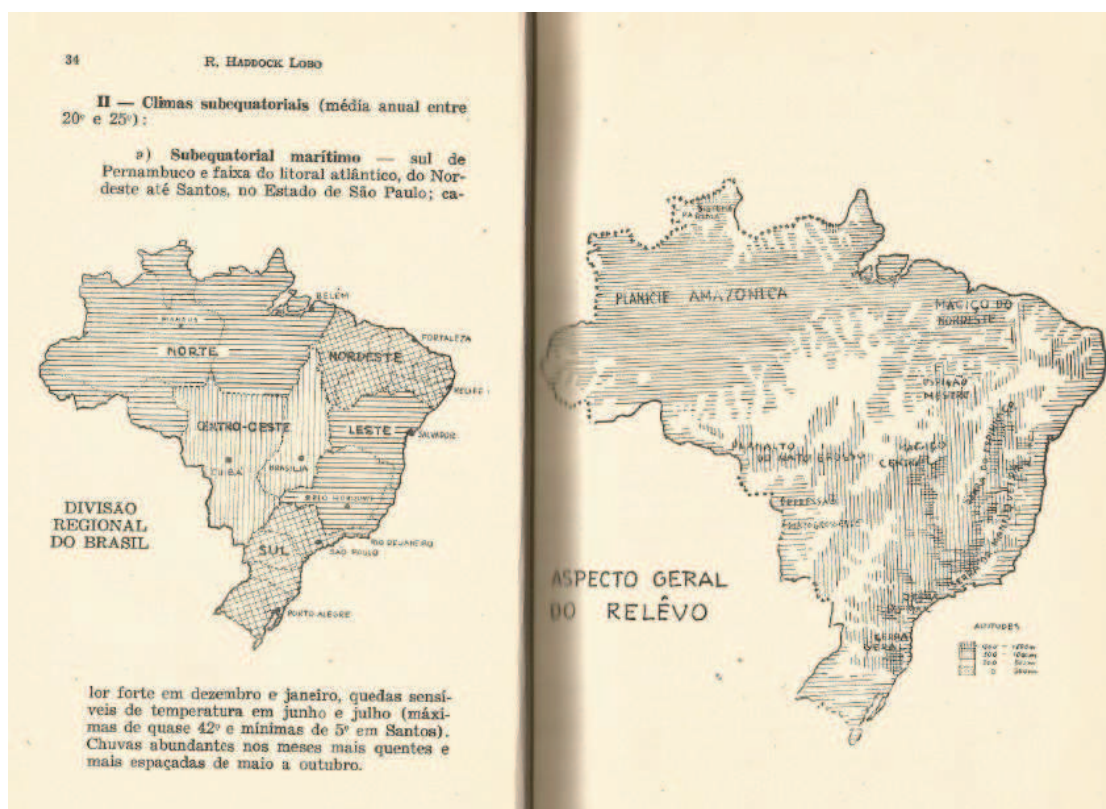
Unidade VI. O Brasil no mundo – 1. O Brasil e a civilização ocidental – Mercados europeus. 2. *Interesses* brasileiros na Ásia, na África e na *Oceânia*.

* A proposta presente no livro didático é uma alternativa, pois apesar de guardar algumas semelhanças com os manuais de Aroldo de Azevedo, traz uma perspectiva mais carregada da abordagem histórica e, além disso, seus conteúdos têm forte conotação econômica, já que trata-se de um manual de Curso Comercial.

e) Cartografia:

No compêndio quase não há mapas. Eles aparecem muito raramente e, além disso, deixam a desejar em termos de cuidados técnicos, pois apesar de contarem com títulos e legendas, elas são feitas de modo aparentemente artesanal. Exemplo disso, pode ser observado nas páginas 34 e 35, abaixo.

Figura 50 – Livro didático 3 – páginas 34 e 35



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. pp. 34-35.

Nenhum dos mapas possui escala gráfica, coordenadas geográficas, orientação e fonte.

f) Iconografia:

Seguindo a tônica dos mapas, o livro traz poucas fotografias, gravuras e tabelas. As fotografias praticamente inexistem e não há gravuras. Uma das poucas disponíveis é a que aparece na página 124, abaixo.

Figura 51 – Livro didático 3 – páginas 124



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. p. 124.

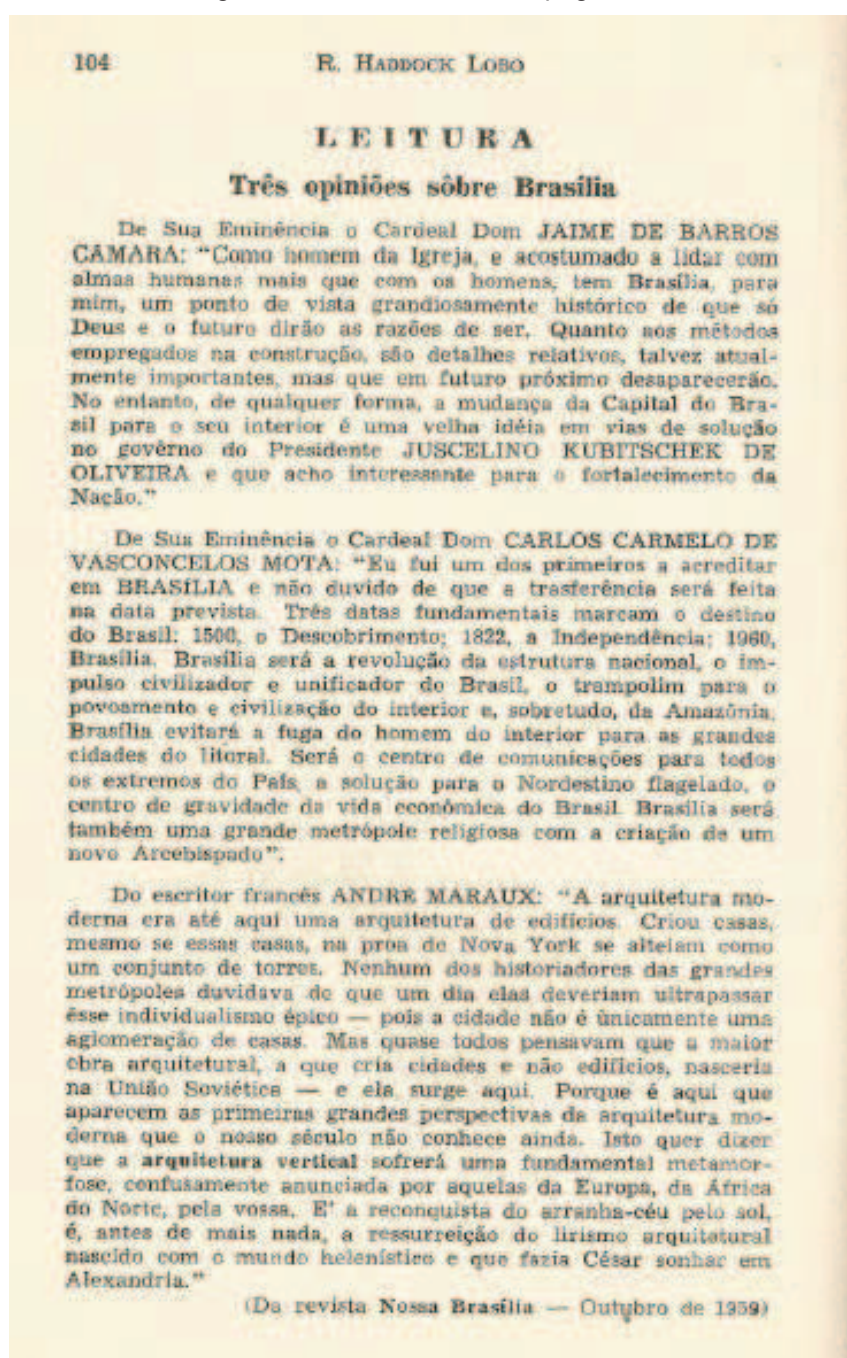
Os gráficos estão presentes, mas são poucos. Curiosamente, nega-se o dito no prefácio do livro, em que o autor comenta sobre sua relevância e abrangência.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

Não há, na obra, qualquer tipo de atividade. Assim, como Aroldo de Azevedo, Lobo insere leituras complementares ao final dos conteúdos abordados.

Na página 104, a seguir, há um exemplo do tipo de texto utilizado com este fim. Ele é intitulado “Três opiniões sôbre Brasília”. Na época, o debate acerca da nova capital brasileira estava em evidência. Registre-se que ela estava sendo construída naquela época.

Figura 52 – Livro didático 3 – página 104



h) Concepção de geografia:

Figura 53 – Livro didático 3 – página 191

GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL		191
PAISES	EXPORTAÇÃO	IMPORTAÇÃO
Grã-Bretanha	— Açúcar, algodão, café, banana, cacau, castanha do Pará, cera de carnaúba, ferro gusa, hematita, laranjas, carne em conserva, milho e pinho.	Aparelhos industriais, arados, automóveis, barilha, chassis, chumbo, arame, folha de Flandres, soda cáustica, latão, máquinas têxteis e outras, motores diversos, material ferroviário e usque.
Holanda	— Açúcar, algodão, cacau, fumo, hematita, milho, pinho e laranja.	Alumínio, adubos, mudas de batata, folhas de héves, navios e barcos (inclusive petroleiros), papel para impressão, material radiofônico e elétrico e parafira.
Itália	— Algodão, carne congelada, fumo e hematita.	Adubos, barras de ferro, barrilha, chapas metálicas, chassis, aparelhamento industrial, soda cáustica, máquinas de calcular e escrever, máquinas têxteis, nozes, material automobilístico, mercúrio, azeite, tubos e canos, zinco e tratores.
Noruega	— Algodão, café e soja.	Bacalhau, alvaide, papel para impressão e celulose.
Suécia	— Algodão e café.	Arame, material elétrico e telefônico, barras de ferro e aço especiais, chapas e cabos metálicos, caminhões, chumbo, máquinas de calcular e escrever, papel, motores, celulose, material automobilístico, rolamentos, tratores e eucamentamento.
Suíça	— Algodão, café, cera, fumo, madeira, tripas de vaca e manteiga de cacau.	Aparelhos elétricos (inclusive geradores), produtos químicos e farmacêuticos, relógios, máquinas agrícolas, têxteis e para estradas, motores, soldadores, turbinas, corantes e lâminas de cobre.
União Belgo-Luxemburgo	— Algodão, cacau, carne congelada, café, fumo, e pinho.	Adubos, arame, aparelhamento telefônico, automóveis, chapas metálicas, chumbo, cobre, equipamento ferroviário, filmes virgens, lipotônio, sulfato de cobre e zinco.

Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. p. 191.

No livro didático é possível apreender duas concepções de geografia, ou seja, a Geografia Tradicional, na medida em que investe em dados e informações de caráter memorístico, além de descrições e definições.

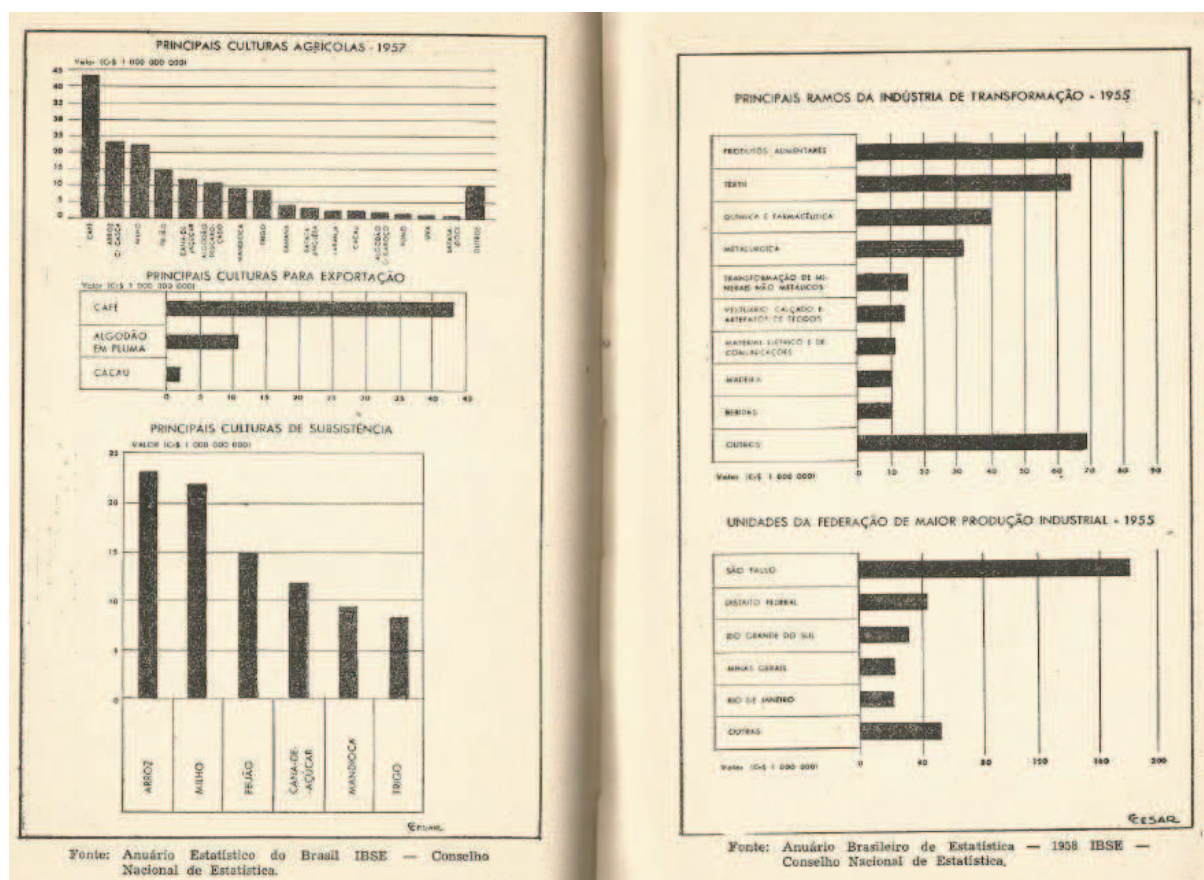
Isso pode ser observado claramente na página 191, acima, quando o autor apresenta uma longa listagem com os principais parceiros comerciais do Brasil no

continente europeu.

A outra concepção é a da Geografia Teorético-Quantitativista, já que, mesmo com pequena quantidade de gráficos e tabelas, o autor é defensor de levantamentos estatísticos como maneira de se fazer ciência. Essa espécie de convivência entre as duas concepções geográficas sinaliza para o fato de que diferentes concepções educativas remetem à práticas educativas distintas no mesmo espaço e momento histórico (CORRÊA, 2005). Dessas aparentes ambivalências também é feita a cultura escolar.

A proposta do autor pode ser observada, por exemplo, as páginas 182 e 183 (abaixo). Elas contém gráficos relacionados à transição econômica que o país enfrentava, representada, de um lado, pela agricultura, que havia trazido o Brasil até a década de 1960, como uma economia bastante frágil, representada pelos gráficos de principais culturas agrícolas, culturas para exportação e de subsistência, presentes na página 182. E, de outro, pelo recente processo de industrialização, visto como a possibilidade de inserir o país no mercado mundial não apenas como celeiro de matérias primas naturais, mas como fornecedor de mercadorias fabricadas. Contexto relacionado aos gráficos sobre os principais ramos da indústria de transformação e de estados com maior produção industrial, presentes na página 183.

Figura 54 – Livro didático 3 – páginas 182 e 183



Fonte: LOBO, Roberto Jorge Haddock. Geografia Humana do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. pp. 182-183.

Além dos livros didáticos analisados, compuseram a prática de sala de aula atlas escolares. Foi possível identificar dois deles entre os utilizados pelas fontes orais consultadas na década de 1960.

Algo presente nas entrevistas com os professores depoentes é que o uso de tais materiais, não era cotidiano, ocorrendo com pequena frequência em sala de aula, no sentido de auxiliar os docentes em suas explicações e, principalmente, na localização dos espaços geográficos estudados. A seguir, alguns fragmentos detalham isso. A professora Marli comenta que:

Já existia atlas no meu tempo de estudante, mas não na sala de aula. Não aparecia. Eu não lembro, enquanto estudante. Nem a professora Aidê, talvez o colégio não dispusesse. Não tínhamos atlas em sala de aula. E para estudar cartografia sem atlas? Não dá! Porque você vê todos os tipos de projeções cartográficas, as escalas... É muito lindo isso! (MARLI KUCHENNY).

Ela reitera que a utilização do atlas durante sua trajetória de estudante, não ocorreu em sala de aula, mas, deixa transparecer que ao tornar-se professora, implementou seu uso, na medida em que não vê como ensinar, por exemplo, cartografia sem deles fazer uso.

A professora Masako também traz informações a respeito de como aprendeu a utilizar o atlas em suas aulas. Segundo ela:

Depois que eu fui fazer esse curso (IBGE), em 66, 67 e 68, que foi o último. Eu aprendi a lidar com os atlas. A Cleide e eu fomos as primeiras a trazer esse Atlas (Geográfico Escolar). (...) Os alunos gostavam desse atlas! (MASAKO OSAKI).

A professora Marli lembra, no depoimento a seguir, de que modo o atlas faziam parte das aulas.

Tinha professores que eram entusiasmados e levavam mapas para a sala de aula e desenhavam. (...) Os outros professores levavam os mapas esporadicamente. Os mapas, de uma maneira geral, apareciam com legendas, a maioria deles, mas eu não sei se era falta de tempo ou número de alunos na sala de aula. Era muita gente! Então, tinha um mapa. Diferente de quando eu, por exemplo, comecei a trabalhar. Eu disse: "Eu quero atlas!" (MARLI KUCHENNY).

Apesar de não vivenciar uma experiência mais sistemática de utilização de atlas em sala de aula como estudante, a professora Marli é enfática ao afirmar que fazia questão de tê-los para realizar suas aulas quando era docente.

Já a professora Eny diz que, não apenas os utilizava enquanto aluna, como também depois de iniciar suas atividades pedagógicas. Segundo ela:

Eu comprava atlas para o meu uso, primeiro como aluna e, depois como professora. A gente usava também na sala de aula. (ENY DE CAMARGO MARANHÃO).

As obras que serão analisadas a seguir são o Atlas Geográfico Escolar (1962) e o Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro (1966), ambos resultantes da Campanha Nacional de Material de Ensino, do Ministério da Educação e Cultura.

Figura 55 – Atlas 1 – Atlas Geográfico Escolar



Fonte: CNG – CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Atlas Geográfico Escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura / IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962. 64p.

Em termos didáticos, ela ressalta que “especialmente os aspectos físicos, humanos e econômicos dos continentes e em relação ao Brasil dá o tratamento adequado às grandes regiões, onde os mapas econômicos aparecem em escala igual à dos mapas físicos.” (CNG, 1962, p. 3).

O mapa, presente na página 33 (vista na página anterior), intitulado Brasil: Divisão Regional e Divisão Política, desse atlas, é um exemplo disso.

Heloísa Araújo, ainda destaca que, este atlas apresenta um vocabulário de termos geográficos para facilitar o entendimento dos estudantes.

d) Conteúdos abordados e sequência:

O índice da obra consta da seguinte organização:
OCEANOS.

PLANISFÉRIOS – Características climáticas: temperatura. Características climáticas: chuvas e tipos de climas. Estrutura Geológica: Solos. Vegetação. Agricultura. Divisão política. Grupos étnicos. Religiões. População. Regiões industriais. Principais recursos minerais. Fusos horários. Tráfego marítimo.
AMÉRICA DO SUL.

BRASIL – Relêvo. Hidrografia. Geologia. Clima, Vegetação. População. Comunicações. Criação. Indústrias. Divisão regional. Divisão política. Norte físico-político. Norte econômico. Meio-Norte e Nordeste físico-político. Meio-Norte e Nordeste econômico. Leste físico-político. Leste econômico. Sudeste físico-político. Sudeste econômico. Sul físico-político. Sul econômico. Centro-Oeste físico-político. Centro-Oeste econômico.

AMÉRICA CENTRAL. REGIÃO PLATINA E CHILE. AMÉRICA DO NORTE. ALASCA. NORDESTE DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. EUROPA. EUROPA OCIDENTAL. EUROPA CENTRAL. BALCÃS. ÁSIA. UNIÃO SOVIÉTICA (URSS). ORIENTE PRÓXIMO. EXTREMO ORIENTE. ÁFRICA DO NORTE. ÁFRICA DO SUL. ÁFRICA. OCEANIA. VOCABULÁRIO.

* A coletânea de mapas que compõe o atlas é diversificada contemplando tanto outros locais do planeta quanto as regiões brasileiras e as unidades da federação.

e) Características gerais:

O atlas traz a produção de mapas que reúnem informações físicas e políticas de cada região representada. Exemplo disso, é a página 42, disponível na página seguinte. Com isso, fica facilitada a abordagem de conteúdos geográficos, viabilizando um estudo mais abrangente, que pode estar articulados aos dos livros didáticos.

Figura 57 – Atlas 1 – página 42



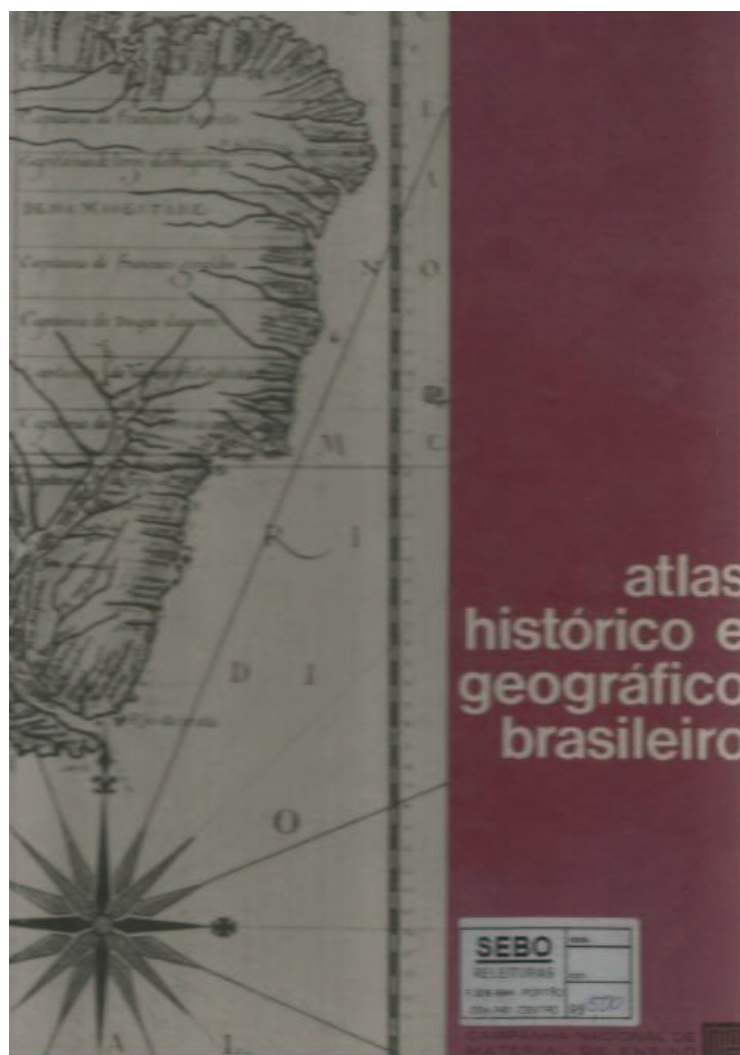
Fonte: CNG – CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Atlas Geográfico Escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura / IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962. p. 42.

g) Concepção de geografia:

A obra apresenta aspectos compatíveis com a Geografia Teorético-Quantitativa, especialmente ao representar regiões em seus aspectos populacionais e econômicos, com amplo uso de gráficos que se sobrepõem aos mapas.

Ainda na década de 1960, a Campanha Nacional de Material Escolar, produz outro atlas, dessa vez reunindo os conteúdos de geografia e história no mesmo volume. Ele será analisado a seguir.

Figura 58 – Atlas 2 – Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro



Fonte: CNG – ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura, 1966. 64p.

Quadro 12 – Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro – CNG
<p>a) Indicação bibliográfica: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura, 1966. 64p.</p>
<p>b) Destinação: Ensino Ginásial e Colegial.</p>
<p>c) Prefácio: Nele aparece a indicação de que a obra foi produzida pela Campanha Nacional de</p>

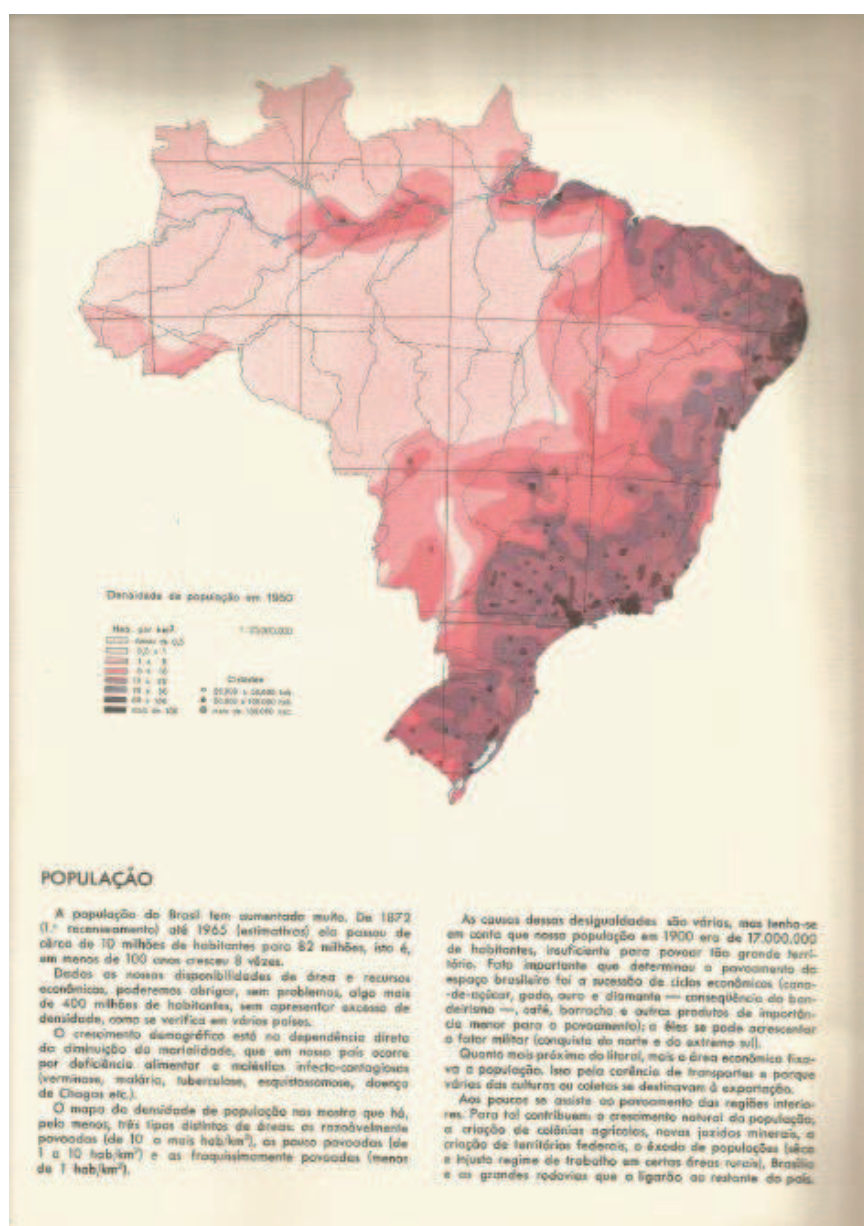
Material Escolar, em “grande tiragem e para distribuição a preço de custo.” (ALBUQUERQUE; CAMPOS, 1966, p. 4). Heloisa Araujo continua a apresentação informando que o atlas foi revisado, ampliado e atualizado. Ela também sinaliza como principal propósito do material, “tornar mais conhecido o Brasil em seus imensos recursos naturais, em parte ainda não explorados, em suas grandes possibilidades econômicas e culturais.” (Ibidem).

O prefácio é encerrado afirmando que o novo atlas trará, com certeza, a todos alunos e mestres uma excelente contribuição.

d) Conteúdos abordados e sequência:

Como aparece indicado no título da obra, ela se propõe a contemplar tanto a disciplina de História quanto a de Geografia. Nesse sentido, não por acaso, possui tal ordem, já que a maioria das páginas contemplam temas históricos.

Figura 59 – Atlas 2 – página 43



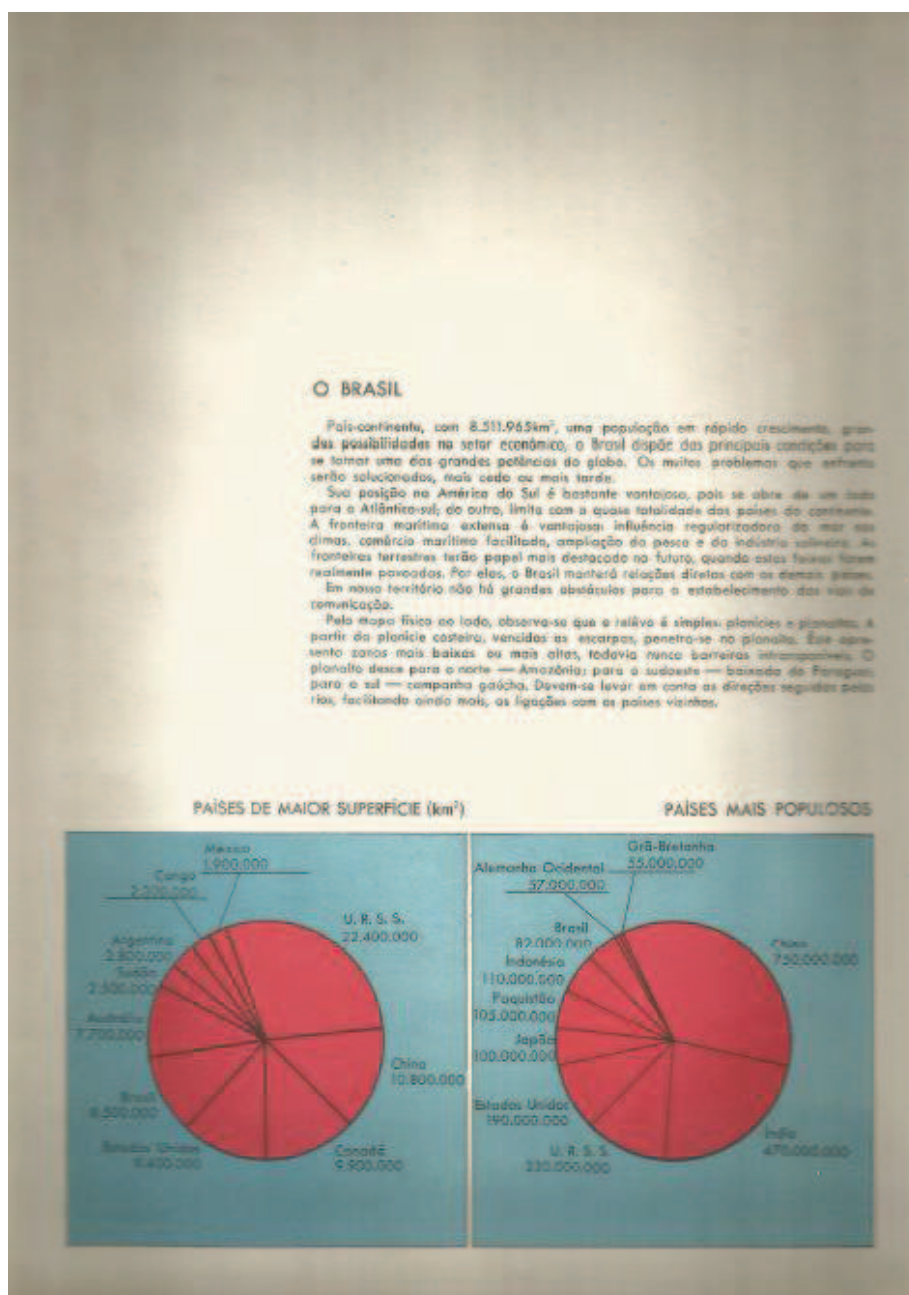
Fonte: CNG – ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; CAMPOS, Antônio Pedro de Souza. Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura, 1966. p. 43.

Os conteúdos de Geografia aparecem apenas na segunda parte do atlas, abordando a divisão político-regional brasileira, vegetação, clima, geologia, e população, este último assunto pode ser visto no mapa da página anterior. Por fim, uma série de gráficos sintetiza os principais aspectos populacionais e econômicos do Brasil.

e) Características gerais:

De maneira geral, o Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro apresenta uma série de conteúdos das duas áreas, mas apesar disso, não ocorre uma integração de fato, na medida em que uma parte é destinada apenas à Geografia e a outra somente à História.

Figura 60 – Atlas 2 – página 1



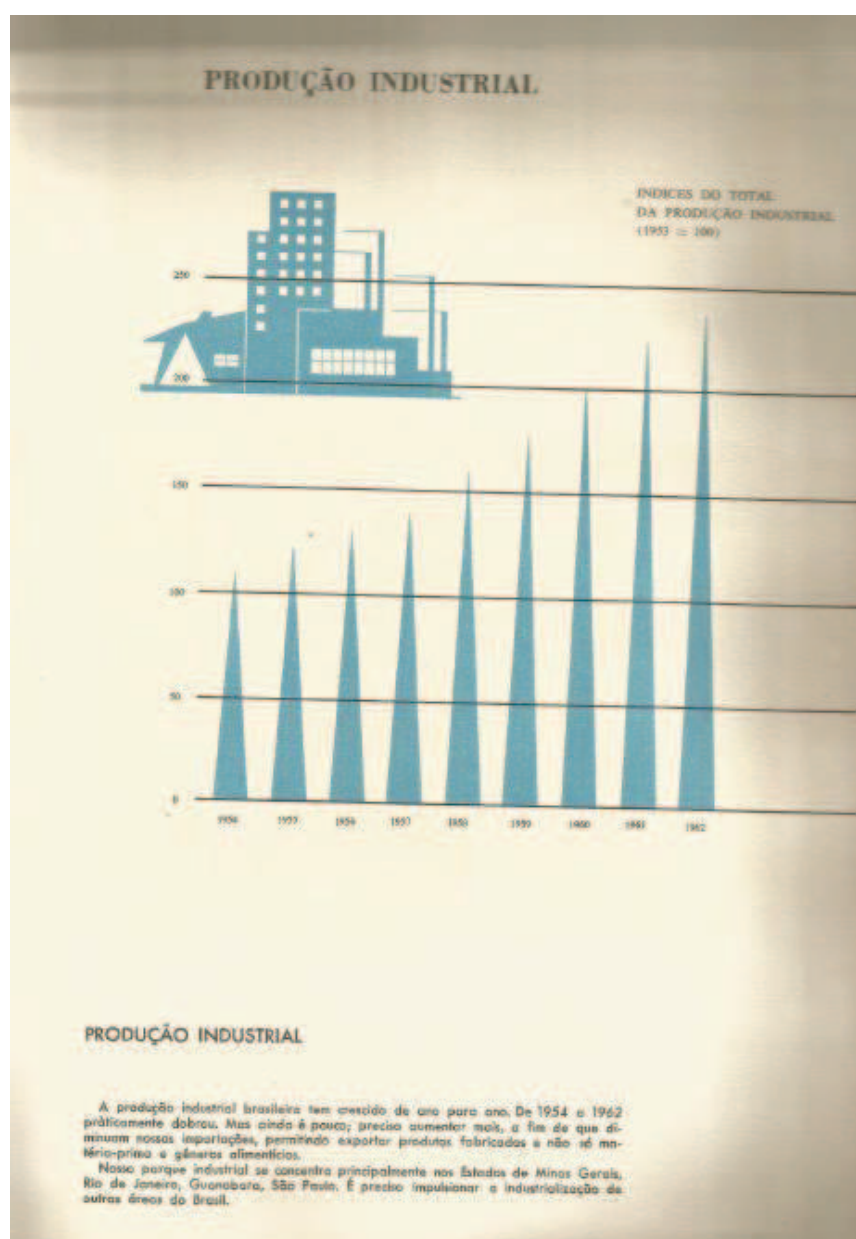
Fonte: CNG – CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Atlas Geográfico Escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura / IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962. p. 1.

Na página anterior, a primeira da obra, aparece um brevíssimo descritivo das características do território brasileiro, seguida de dois gráficos setoriais que situam o Brasil no cenário mundial quanto à sua superfície e população total. Tal página é a tônica do Atlas no que tange à separação entre os conteúdos de Geografia e História.

h) Concepção de geografia:

A publicação explicita uma concepção teórica clara, pois, apesar da presença de mapas de vários tipos, na parte destinada à Geografia populacional e econômica a ênfase nos quantitativos através de diversos gráficos, evidencia a Geografia Teorético-Quantitativista, como se pode observar na página 61, a seguir.

Figura 61 – Atlas 2 – página 61



Fonte: CNG – CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Atlas Geográfico Escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da Educação e Cultura / IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1962. p. 61.

A seguir, será analisado o segundo bloco, composto de livros didáticos de geografia utilizados na passagem da década de 1960 para a de 1970. Foram identificadas junto às fontes orais, três manuais escolares que serão analisados na sequência.

Aroldo de Azevedo continua a se manifestar como referência nessa década, porém de maneira menos contundente. Os depoimentos são unânimes em confirmar que os livros do autor ainda eram muito bem aceitos pelos docentes de Geografia no Colegial/Segundo Grau, como pode ser visto nos fragmentos a seguir. No primeiro deles o professor Liney sinaliza a relevância da Lei 5.692/71 como marco para uma mudança do mercado editorial brasileiro. Em suas palavras:

Até a entrada da 5.692, era Aroldo de Azevedo no Brasil inteiro! Aqueles livros do Aroldo de Azevedo, aquelas leituras de Geografia do Brasil, Geografia, Geral, Geografia Regional, tudo de Aroldo de Azevedo. (LINEU BLEY).

Apesar disso, com base nas fontes orais, percebe-se que Aroldo de Azevedo teve maior longevidade em Curitiba. Talvez, pelas características do curso de Geografia da UFPR, no qual predominava a Geografia Física.

A professora Masako comenta a respeito de sua percepção acerca de alguns livros de Aroldo de Azevedo, apresentados a ela por ocasião da entrevista.

As editoras traziam para a gente ver. (...) Esse eu reconheço (Aroldo de Azevedo). Eu usei como livro base para mim, sabe? Ah! Você tem esses livros! Eu procurei tanto! (...) Eu comecei a lecionar no interior (1961-1963) e as professoras só tinham o Normal Regional. Então, a gente tem que ver que o Aroldo de Azevedo é mais difícil para entender. (MASAKO OSAKI).

Em seu depoimento, a professora Marli sinaliza outro autor que ganhou espaço no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR. Ela disse que no:

Segundo Grau tanto no CEFET quanto no Colégio Estadual adotamos livros didáticos, sim. Ao longo dessas três décadas sempre, sempre! (...) Bom, o CEFET é de 1976. Eles gostavam muito do Igor Moreira. Depois, parece que houve uma mudança, mas o Igor manteve-se o tempo que eu estava lá. No Colégio Estadual, tivemos troca de quatro em quatro anos. (MARLI KUCHENNY).

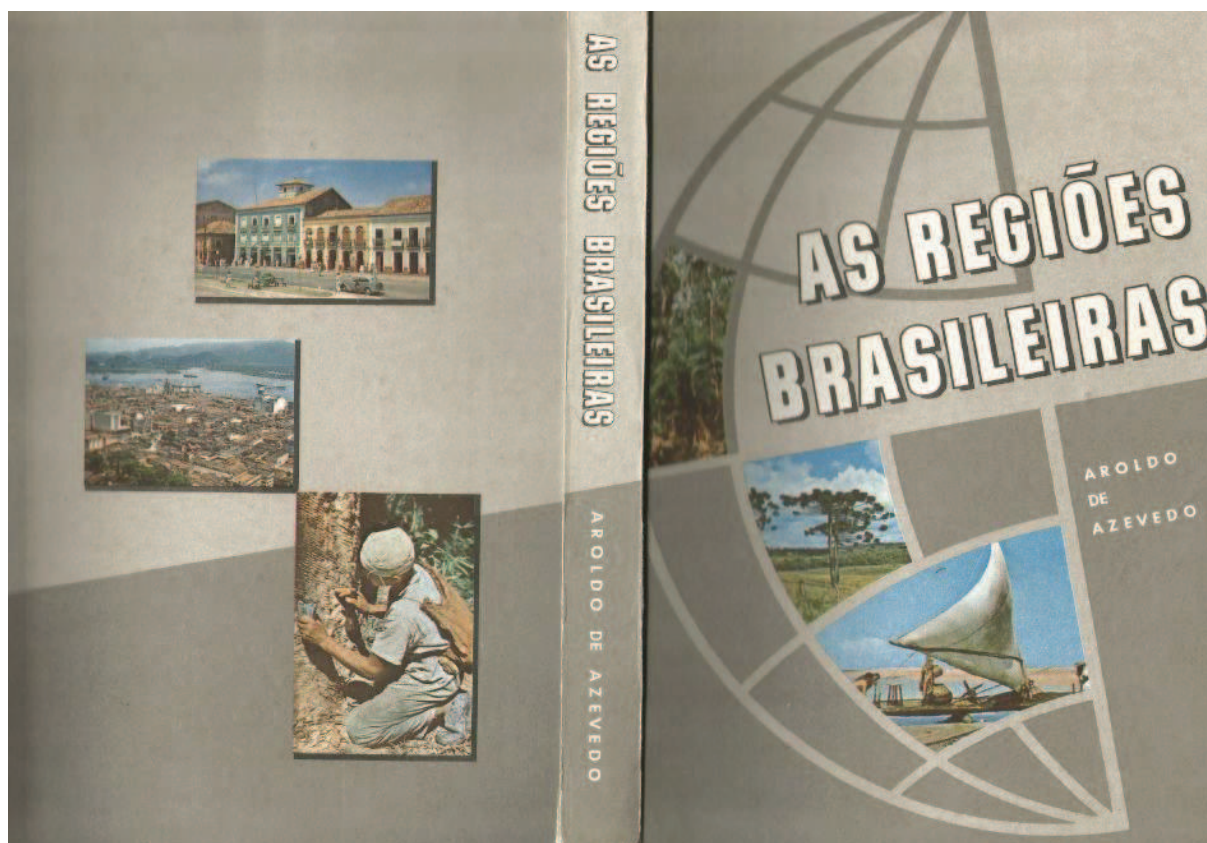
Além da indicação da professora Marli, o livro de Igor Moreira também foi reconhecido e muito elogiado pela professora Masako, como por meio do depoimento a seguir:

Usei Igor Moreira! Nossa que homem bom! O Igor fez livros didáticos maravilhosos! Esse aqui, eu usei no Segundo Grau. Esse livro Espaço Geográfico é muito didático para ensinar! (MASAKO OSAKI).

Como se pode perceber, no que diz respeito à década de 1970, os livros didáticos de Aroldo de Azevedo e Igor Moreira foram representativos para as fontes orais consultadas. Nesse sentido, eles serão analisados na sequência.

A capa da obra *As Regiões Brasileiras*, a seguir, demonstra um pouco da mudança de conceito presente nos livros didáticos de Aroldo de Azevedo na década de 1970. A análise, a seguir, apresenta mais alguns detalhes a respeito disso.

Figura 62 – Livro didático 4 – Aroldo de Azevedo 3



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. *As Regiões Brasileiras*. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 286p.

Quadro 13 – As Regiões Brasileiras – Aroldo de Azevedo

a) Indicação bibliográfica:

AZEVEDO, Aroldo de. As Regiões Brasileiras. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 286p.

b) Destinação:

3º. Ano do Curso Colegial / 3º. Ano do Segundo Grau.

c) Prefácio:

O autor faz um breve relato acerca de como o compêndio se propõe a esboçar o retrato do Brasil. Azevedo também situa o leitor a respeito da sequência das regiões brasileiras estudadas, relatando que devido aos limites estaduais e aos dados estatísticos disponíveis foi obrigado a realizar alguns ajustes. Além disso, evidencia-se uma ênfase nos contrastes do país, mas reforçando a unidade e a indivisibilidade brasileira. Algo que pode ser visto, por exemplo, na página 269 deste livro didático, que pode ser visto a seguir.

Figura 63 – Livro didático 4 – páginas 269



Ele encerra o prefácio dizendo que

Na modéstia de sua missão e na singeleza de suas páginas, o presente volume (...) representa uma mensagem, que esperamos chegue a todos os nossos irmãos desta grande pátria: a absoluta confiança nos destinos futuros do Brasil, uno e indiviso. Pelo bem das gerações futuras. (AZEVEDO, 1968, p. 11).

O prefácio se encerra com a indicação de que data de outubro de 1964.

d) Conteúdos abordados e sequência:

BRASIL, PAÍS DE CONTRASTES – 1. As Regiões Brasileiras.

AMAZÔNIA BRASILEIRA – 2. O Mundo Amazônico. 3. O Homem da Amazônia. 4. A Economia Amazônica.

MEIO-NORTE DO BRASIL – 5. A Região do Parnaíba e das Palmeiras. 6. O Homem do Meio-Norte. 7. A Economia do Meio-Norte.

NORDESTE BRASILEIRO. 8. A Terra Nordestina. 9. O Homem do Nordeste. 10. A Economia Nordestina.

LESTE DO BRASIL. 11. O Leste Brasileiro e seus contrastes. 12. A População do Leste Brasileiro. 13. Vida econômica do Leste do Brasil.

SUL DO BRASIL. – 14. O Brasil Meridional. 15. A População do Sul do Brasil. 16. Vida econômica do Sul do Brasil.

CENTRO-OESTE BRASILEIRO. 17. O Brasil Centro-Occidental. 18. Marchando para o Oeste. 19. A vida econômica regional.

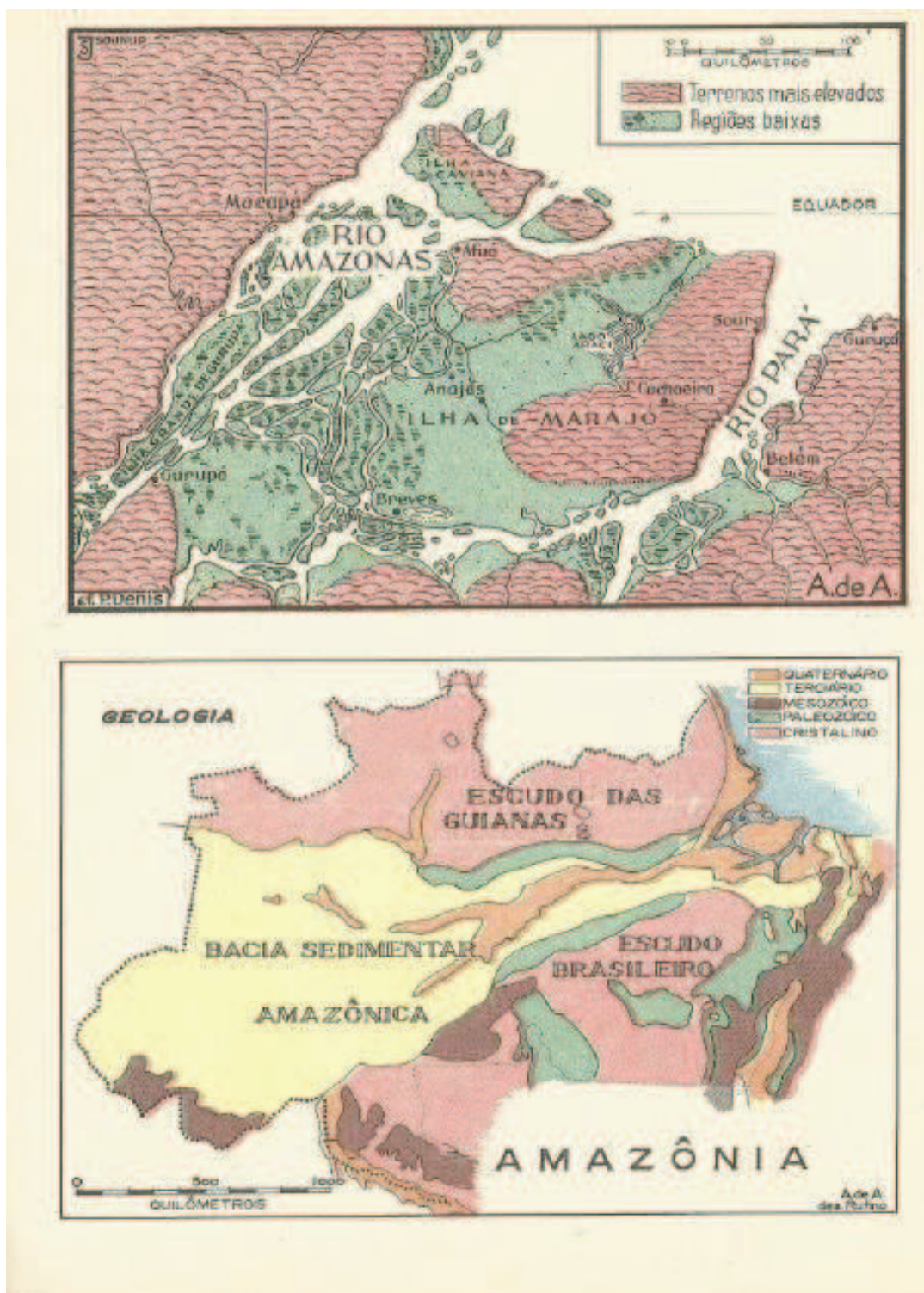
A UNIDADE BRASILEIRA. – 20. Um só Brasil.

* A organização e o encadeamento dos conteúdos segue uma estrutura tradicional, seguindo a regionalização brasileira. Apesar disso, a última unidade chama a atenção pela proposta de pensar o país a partir de sua unidade. Algo que ganha força durante o período militar.

e) Cartografia:

O manual escolar contém muitos mapas. Praticamente todos os conteúdos abordados possuem mediação cartográfica, com mapas tecnicamente superiores aos da coleção anterior. Exemplo disso, é que grande parte deles já possui cores, assim como também são exceção os que não possuem título, legenda e escala gráfica. Algo que pode ser visualizado, por exemplo, na página 32, a seguir.

Figura 64 – Livro didático 4 – página 32



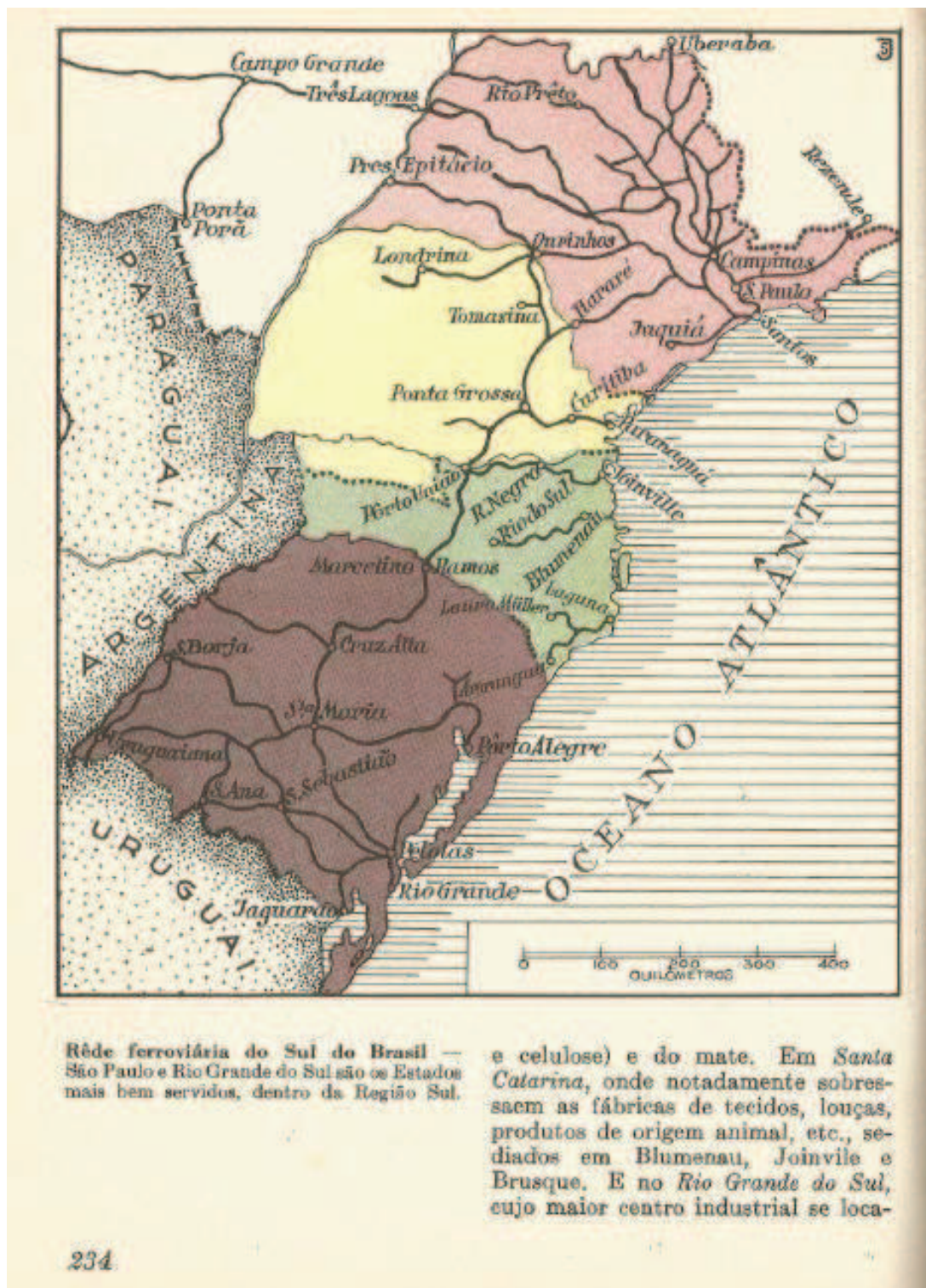
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. As Regiões Brasileiras. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 32.

Por outro lado, persiste a falta de coordenadas geográficas e orientação em quase todos os mapas. Merece destaque o tamanho dos mapas, que passaram a ser maiores e mais detalhados.

Exemplo disso, pode ser visto na página 234 (página seguinte), em que aparece a Região Sul, composta na época também pelo estado de São Paulo.

Apesar disso, a falta de conexão entre os textos e os mapas continua. Aroldo de Azevedo também faz a indicação de suas iniciais em todos os recursos cartográficos presentes no compêndio.

Figura 65 – Livro didático 4 – página 234



f) Iconografia:

Figura 66 – Livro didático 4 – página 50



Tabuleiro amazônico — No alto, estende-se o tabuleiro onde está o aeroporto de Manaus, numa altitude média de 80m (foto A. N. Ab'Sáber).

Belém: o Ver-o-peso — Um dos recantos mais pitorescos da Capital paraense é o porto onde atracam as "vigilengas", embarcações típicas regionais.



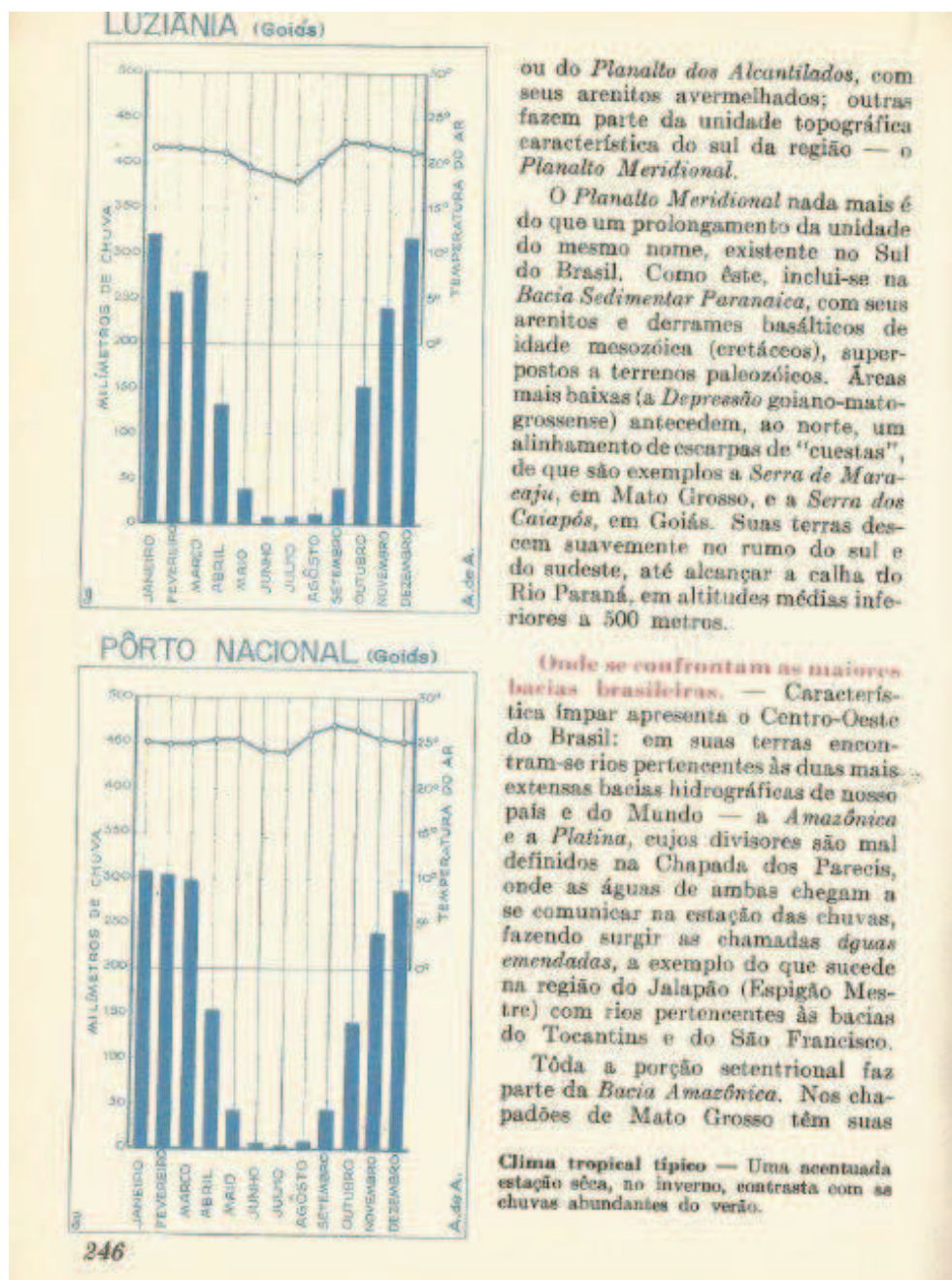
50

Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. As Regiões Brasileiras. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 50.

Estão contidas no livro didático inúmeras fotografias, quase todas coloridas e de tamanho maior do que nas edições anteriores, como se vê acima, na página 50. Elas retratam vários locais do país, permitindo aos estudantes entrar em contato com paisagens de todas as regiões brasileiras. Azevedo também incrementa seu compêndio com climogramas de diversos municípios que representam os

principais climas brasileiros. Algo que conta na página 246 desta obra, a seguir. Além disso, utiliza amplamente tabelas que contêm dados comparativos dentro de cada região geográfica.

Figura 67 – Livro didático 4 – página 246



ou do *Planalto dos Alcantilados*, com seus arenitos avermelhados; outras fazem parte da unidade topográfica característica do sul da região — o *Planalto Meridional*.

O *Planalto Meridional* nada mais é do que um prolongamento da unidade do mesmo nome, existente no Sul do Brasil. Como este, inclui-se na *Bacia Sedimentar Paranaica*, com seus arenitos e derrames basálticos de idade mesozóica (cretáceos), superpostos a terrenos paleozóicos. Áreas mais baixas (a *Depressão goiano-matogrossense*) antecedem, ao norte, um alinhamento de escarpas de "cuestas", de que são exemplos a *Serra de Maracaju*, em Mato Grosso, e a *Serra dos Caiapós*, em Goiás. Suas terras descem suavemente no rumo do sul e do sudeste, até alcançar a calha do Rio Paraná, em altitudes médias inferiores a 500 metros.

Onde se confrontam as maiores bacias brasileiras. — Característica ímpar apresenta o Centro-Oeste do Brasil: em suas terras encontram-se rios pertencentes às duas mais extensas bacias hidrográficas de nosso país e do Mundo — a *Amazônica* e a *Platina*, cujos divisores são mal definidos na Chapada dos Parecís, onde as águas de ambas chegam a se comunicar na estação das chuvas, fazendo surgir as chamadas *águas emendadas*, a exemplo do que sucede na região do Jalapão (Espigão Mestre) com rios pertencentes às bacias do Tocantins e do São Francisco.

Toda a porção setentrional faz parte da *Bacia Amazônica*. Nos chapadões de Mato Grosso têm suas

Clima tropical típico — Uma acentuada estação seca, no inverno, contrasta com as chuvas abundantes do verão.

Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. *As Regiões Brasileiras*. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 246.

Por fim, vale registrar que apesar do incremento e aprimoramento da iconografia, os textos continuam desconectados dela.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

O compêndio não possui atividades, mas o autor utiliza textos complementares ao final de cada conteúdo.

Por outro lado, há inovações no livro didático em termos de inclusão de um resumo ao final de cada um dos capítulos, para auxiliar os alunos na identificação do que é mais importante. O que pode ser observado na página 38, a seguir. Além disso, diferente da autoria de Aroldo de Azevedo na década de 1960, aqui há maior quantidade de capítulos e, ao que parece, houve um tratamento didático dos conteúdos.

Figura 68 – Livro didático 4 – página 38

ocasião do inverno boreal. Regam abundantemente a fachada oceânica (no Amapá, chegam a ultrapassar 3 000mm anuais) e, reabastecidas pela umidade existente na vasta bacia recoberta pela floresta, tornam-se de novo abundantes na porção centro-ocidental, onde os totais anuais são superiores a 2 500mm. Apenas uma alongada-faixa, que se estende da Bacia do Rio Branco até à do Tocantins, no sentido de N.O. para S.E., recebe um pouco menos de chuva, embora os totais anuais nunca sejam inferiores a 1 500mm.

Esse é o *Mundo Amazônico*: um "oceano de águas doces, cortado e dividido pela terra", imensas e infinitáveis planícies onde a floresta equatorial reina soberanamente, um clima permanentemente úmido e quente.

EUCLIDES DA CUNHA considerou-o a última página do Gênesis, ainda inacabada. E teve a impressão de que, ali, o homem é um intruso impertinente, que chegou antes da hora, "quando a natureza ainda estava arrumando seu mais vasto e luxuoso salão". Por isso mesmo, "encontrou uma opulenta desordem" ...

resumo

1. Dentro da América do Sul, a *Amazônia* ocupa uma área avaliada em 6 500 000km², em sua maior parte pertencente ao Brasil.
2. A *Amazônia Brasileira* é uma região geográfica muito bem definida, que abrange principalmente terras do Acre, Amazonas, Pará, Amapá, Roraima e Rondônia.
3. O *Rio Amazonas* (6 280km) nasce no planalto de La Raya (Peru), recebendo os nomes de Vilcanota e Ucaiali. Ao penetrar em território brasileiro, denomina-se *Solimões* e, depois de receber o Negro, passa a ser conhecido por *Amazonas*.
4. Eis algumas das características do Rio Amazonas, no Brasil:

Extensão	5 800km
Profundidade.....	20 a 140m
Largura	1,5 a 13km
Débito fluvial.....	80 000m ³ /seg.
5. O *regime fluvial* depende das chuvas de verão, registrando-se as cheias em maio e junho, no curso inferior. Entretanto, no curso médio, onde recebe afluentes de ambos os hemisférios, há dois períodos de cheias: outubro-janeiro (verão austral) e março-julho (verão boreal). A verdadeira *inundação*, de consequências catastróficas, tem lugar quando as chuvas abundantes coincidem com o derretimento das neves dos Andes.
6. Dois fenômenos servem para demonstrar a *lôrça* das águas amazônicas: as *terras côtiás* e as violentas *pororocas*.
7. A *foz* do Amazonas constitui um problema: lembra um *estúdio* no braço ocidental e no Rio Pará; lembra um *delta* interior na região dos "furos" de Breves.
8. Em território brasileiro, a *Bacia Amazônica* abrange cerca de 4 780 000km², com os trechos situados nos países vizinhos, classifica-se como a mais vasta bacia fluvial do mundo.

38

Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. *As Regiões Brasileiras*. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 38.

h) Concepção de geografia:

Figura 69 – Livro didático 4 – página 114

restabelecida às vésperas de nossa independência (1820).

Com a instalação do Império, seis *Províncias* passaram a existir no Nordeste, ficando Fernando de Noronha sob a jurisdição de Pernambuco. Elas, com suas capitais:

<i>Províncias</i>	<i>Capitais</i>
1. Ceará.....	Fortaleza
2. Rio Grande do Norte.....	Natal
3. Paraíba do Norte.....	Paraíba
4. Pernambuco.....	Recife
5. Alagoas.....	Maceió
6. Sergipe.....	São Cristóvão

Proclamada a República (1889), as antigas *Províncias* vieram a tornar-se *Estados*. O nome da Paraíba

<i>Estados</i>	<i>Área (km²)</i>	<i>População</i>	<i>Hab./km²</i>
1. Ceará.....	148 018	3 337 856	22,55
2. Rio Grande do Norte.....	53 015	1 157 258	21,83
3. Paraíba.....	56 372	2 018 023	35,80
4. Pernambuco.....	98 281	4 136 900	42,09
5. Alagoas.....	27 652	1 271 082	45,97
6. Sergipe.....	21 994	760 273	34,57

acabou por simplificar-se e, em 1930, alterou-se o nome de sua capital para *João Pessoa*, como homenagem ao Presidente assassinado. Por outro lado, desde 1855 *Aracaju* passara a ser a capital de Sergipe, em substituição a São Cristóvão, o mais antigo dos aglomerados urbanos do Estado (1590).

A única alteração consistiu na criação, em 1942, do *Território de Fernando de Noronha*, de caráter militar, a fim de melhor atender às necessidades da defesa nacional. Seu único centro urbano é a modesta *Vila dos Remédios*, com população inferior a 1 400 hab.

Eis os Estados nordestinos, com as respectivas áreas e população, de acordo com o censo de 1960:

Em *área*, o mais extenso desses Estados — o Ceará, pode ser comparado à República da Nicarágua; e o menor — Sergipe, equivale a uma outra República centro-americana — o Salvador.

Quanto à *população absoluta*, Pernambuco vem à frente, com um total pouco inferior ao da Finlândia ou Dinamarca, seguindo-se-lhe o Ceará, com um total de habitantes comparável ao da Bolívia ou da Noruega. Mas, tendo em vista a *densidade demográfica*, é Alagoas o que mais

se destaca, figurando mesmo entre as mais povoadas unidades políticas do país.

A rede urbana nordestina. — A repartição geográfica das cidades do Nordeste reflete muito bem as características demográficas regionais: 1) um número elevado de cidades com população urbana superior a 10 000 hab. em 1960, refletindo a forte densidade regional; 2) uma evidente concentração das cidades na porção oriental da região, vale dizer, na área mais beneficiada pelas chuvas.

114

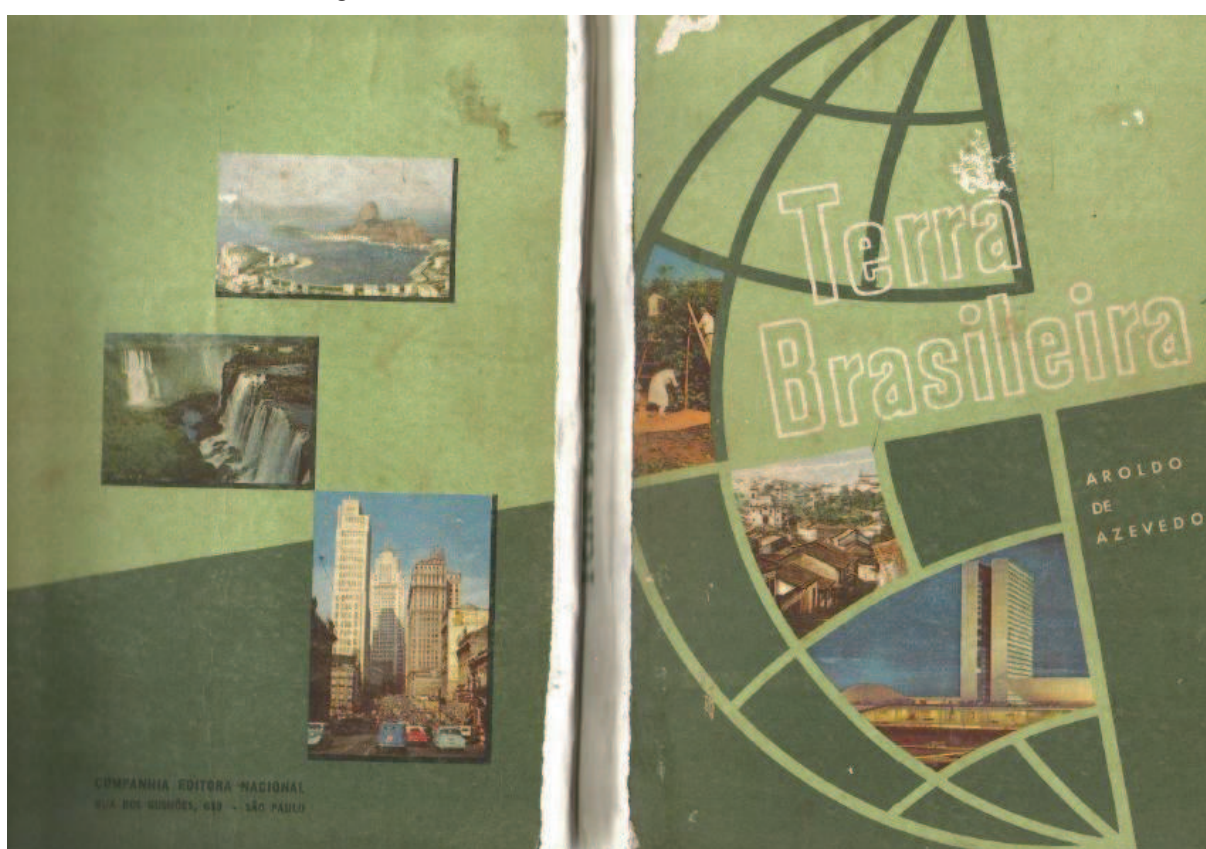
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. *As Regiões Brasileiras*. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 114.

O abrangente uso de dados estatísticos por meio de tabelas evidencia a mudança de perspectiva implementada por Aroldo de Azevedo nesse livro didático. Até mesmo nos textos o autor inclui dados percentuais para articular sua argumentação, o que indica uma concepção Teorético-Quantitativa. Contudo, a Geografia Tradicional não deixa de mostrar-se na medida em que ele ainda investe em dados e informações pontuais, assim como em descrições e definições. Isso pode ser percebido na página 114, vista acima.

Vale dizer que, algumas das fontes orais explicitaram que, mesmo quando não adotavam tais obras, as utilizavam para pesquisar temas variados que subsidiavam a preparação suas de aulas.

A seguir, a segunda obra de Azevedo selecionada para a década de 1970, cuja ilustração de capa se mantém praticamente igual a ilustração do livro analisado a pouco.

Figura 70 – Livro didático 5 – Aroldo de Azevedo 4



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42^a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 206p.

Quadro 14 – Terra Brasileira – Aroldo de Azevedo

a) Indicação bibliográfica:

AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42^a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 206p.

b) Destinação:

2^o. Ano do Curso Colegial / 2^o. Ano do Segundo Grau.

c) Prefácio:

Aroldo de Azevedo inicia suas considerações afirmando que o Brasil deve ser estudado em conexão com os outros locais do planeta. Segundo ele, o objetivo é “mostrar o Brasil tal como o conhecemos e o sentimos, em suas admiráveis

possibilidades e em suas fraquezas atuais, país do futuro.” (AZEVEDO, 1968, p. 11).

Figura 71 – Livro didático 5 – página 133



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 133.

Ainda no prefácio, o autor detalha aspectos dos quadros natural, humano e econômico, ressaltando as riquezas naturais e a industrialização nacional. Algo que ganha destaque, por exemplo, na página 133, acima. Por fim, diz que dois aspectos estiveram presentes na elaboração do livro: “a absoluta confiança no futuro e o fortalecimento da unidade nacional.” (Ibidem). O texto que compõe o prefácio foi elaborado em outubro de 1963.

d) Conteúdos abordados e sequência:

NOSSA TERRA. – 1. O Brasil, país do futuro. 2. Terra de planaltos e de planícies. 3. País atlântico. 4. País tropical. 5. Paraíso dos rios. 6. Terra de florestas e de campos. / NOSSA GENTE. – 7. Uma população que cresce. 8. Gente de todos os matizes. 9. As cidades. 10. Conquista e ocupação do solo. 11. Federação brasileira. / NOSSA ECONOMIA. – 12. País agrícola e pastoril. 13. Riquezas naturais. 14. País que se industrializa. 15. Vencendo as grandes distâncias. 16. Vida comercial.

* Apesar de o conteúdo permanecer numa linha clássica, os títulos são expressos por termos metafóricos, que parecem mais convidativos.

e) Cartografia:

Denunciando ser uma edição avançada, o livro didático se mostra diferente de seus pares de coleção em termos cartográficos.

Figura 72 – Livro didático 5 – página 43



Observa-se que o autor mescla mapas com todas as exigências técnicas, ou seja, título, legenda, escala gráfica, coordenadas geográficas e orientação, com outros que não apresentam nenhum destes itens, dificultando seu uso didático.

Isso pode ser percebido claramente quando se compara os mapas apresentados na página 43 (página anterior), com os disponíveis no mesmo volume na página 120, que pode ser vista na próxima imagem. Nesse segundo caso, eles mais se assemelham a ilustrações do que a produtos cartográficos. Já que possuem apenas seu título e legendas bastante simplificadas.

Outro aspecto a se destacar é que todos os mapas são coloridos, mas, apesar disso, permanece a falta de conexão entre os textos e os recursos cartográficos. Sem isso, eles acabam por ficar em segundo plano, pouco chamando a atenção dos alunos e deixando de estimular reflexões acerca da espacialidade dos fenômenos geográficos representados.

Figura 73 – Livro didático 5 – página 120



A organização do Brasil Imperial. — Muito pouco tempo durou o regime criado em 1821. Logo no ano seguinte, a 7 de setembro de 1822, o Brasil proclamou sua independência e uma nova nação livre veio juntar-se às já existentes em terras da América: o *Império do Brasil*, uno e indiviso em seus 8 500 000km².

Apesar das diferenças regionais existentes, conseguimos conservar nossa unidade territorial, bem ao contrário do que aconteceu com a América Espanhola, que acabou por se dividir em 19 países diferentes.

A 25 de março de 1824 passamos a ter nossa primeira *Constituição Política*, que reger os destinos do país durante 65 anos, com algumas alterações introduzidas em 1834 pelo chamado *Ato Adicional*. Por todo esse longo lapso de tempo do século XIX, o Brasil teve como forma de governo a monarquia constitucional representativa.

Ao constituir-se como país independente, o Brasil estava dividido em 18 Províncias, que assim se repartiam pelas diferentes regiões:

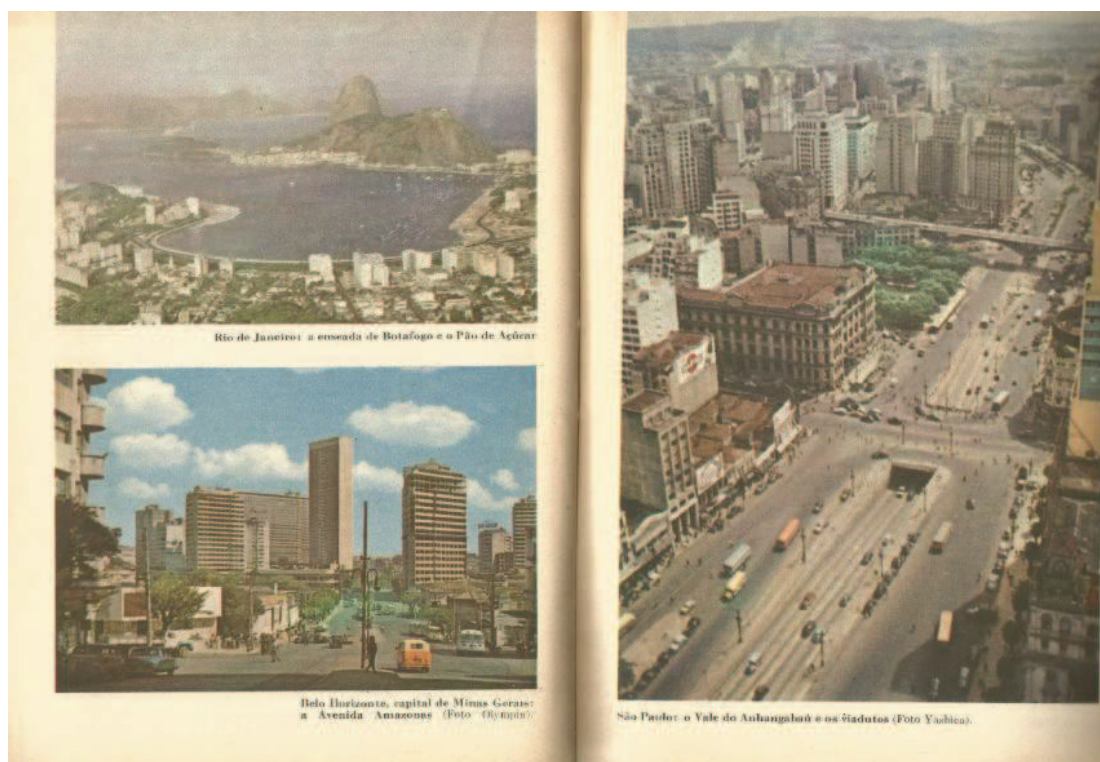
(a) na **AMAZÔNIA**, uma só e vasta Província — a do *Grão-Pará*, com a capital na cidade de Belém;

(b) no **MEIO NORTE**, duas Províncias — a do *Maranhão*, com a capital em São Luís; e a do *Piauí*, tendo a cidade de Oeiras como capital;

(c) no **NORDESTE**, seis Províncias, a saber:

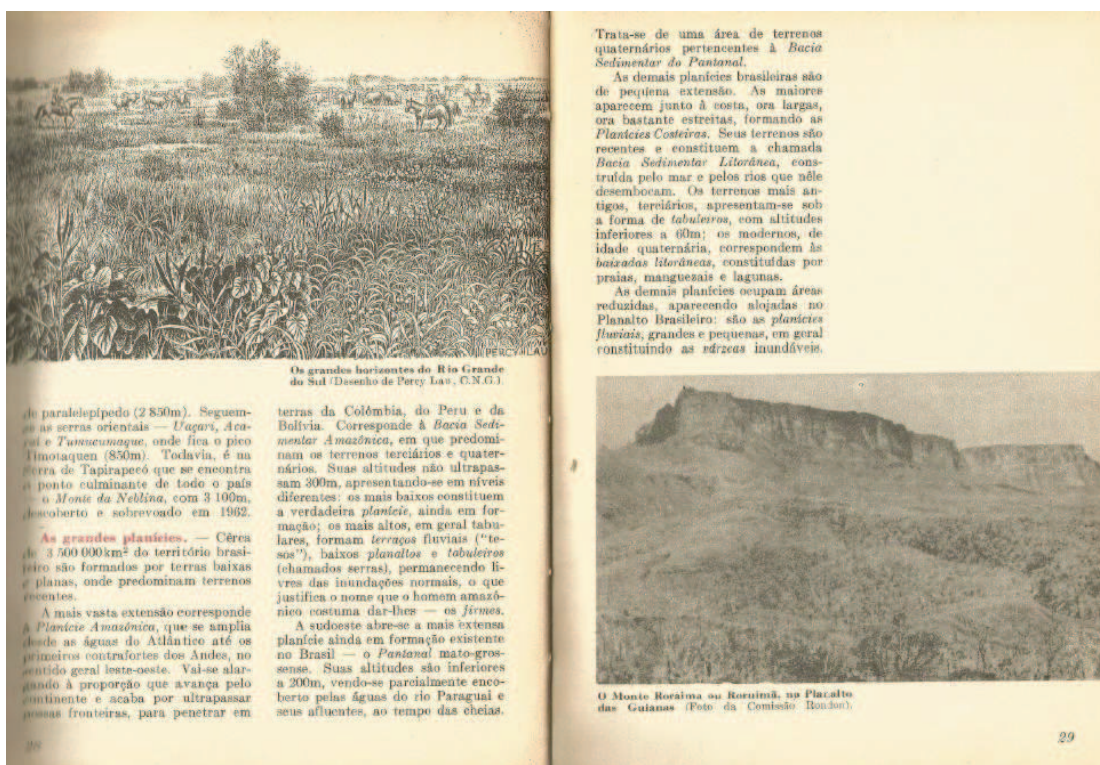
f) Iconografia:

Figura 74 – Livro didático 5 – páginas 92 e 93



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42^a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. pp. 92-93.

Figura 75 – Livro didático 5 – páginas 28 e 29



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42^a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. pp. 28-29.

As fotografias disponíveis no livro didático são numerosas. Todavia, parece ter havido reaproveitamento de edições anteriores, pois há uma divisão quase que igual entre fotografias coloridas, como nas páginas 92 e 93 (página anterior) e em preto e branco (página 29, abaixo).

Além disso, muitas gravuras compõem as ilustrações da obra para substituir fotografias. Algo que pode ser observado na página 28 (página anterior).

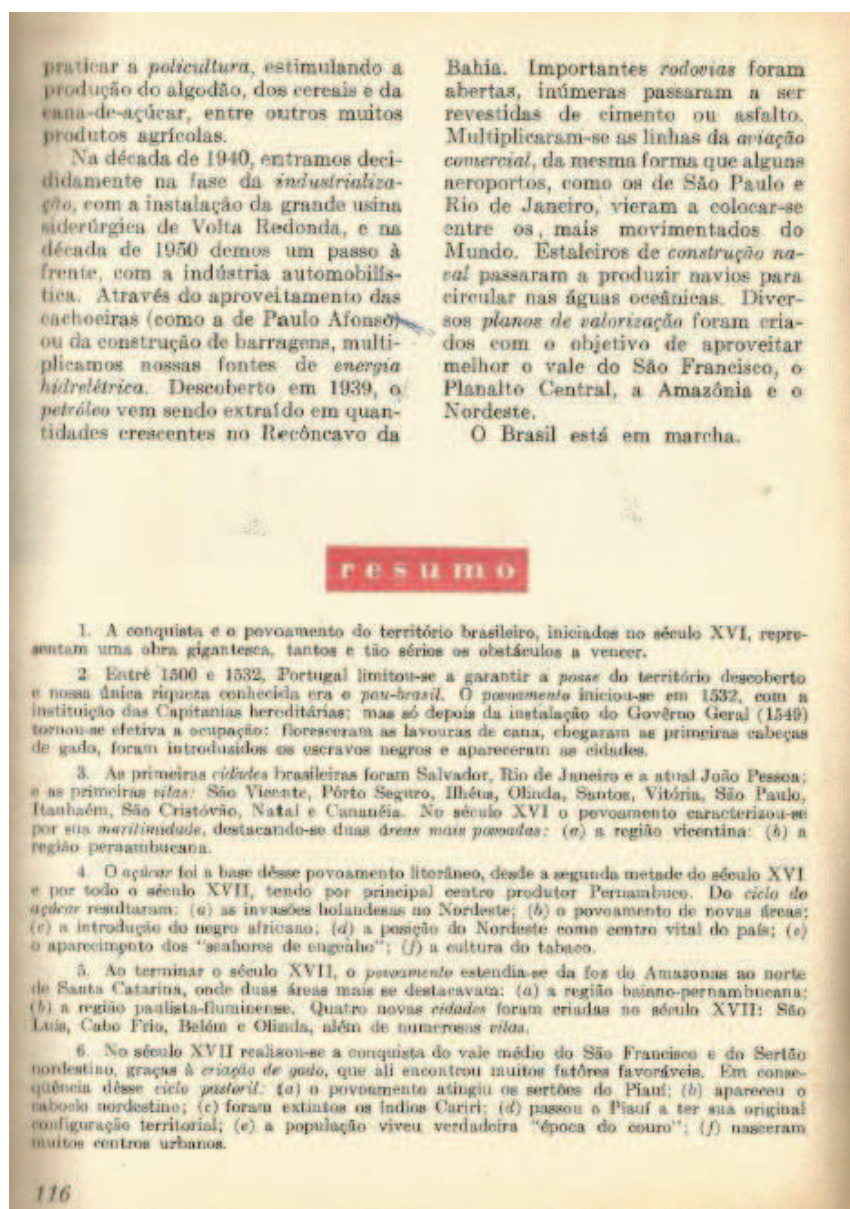
As tabelas aparecem de maneira discreta, assim como os gráficos. Não há conexão entre os textos e a iconografia presente na obra.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

Não existem atividades. Os textos que antes eram disponibilizados no próprio manual, agora são apenas indicados para leitura em outros livros.

Todavia, assim como no outro volume da coleção, analisado anteriormente, Aroldo de Azevedo lança mão de resumos ao final de cada capítulo. Ver página 116, a seguir.

Figura 76 – Livro didático 5 – página 116



Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 116.

h) Concepção de geografia:

Figura 77 – Livro didático 5 – página 128

11. Em 1828, a Cisplatina tornou-se a *República da Uruguai*. Em 1834, foi criado o *Município Neutra*, com a capital do Império. Em 1850, passou a existir uma nova Província — a do *Amazonas*, e, em 1853, uma outra — a do *Paraná*. Além disso, houve alterações nas capitais.

12. Em 1889, nosso país tornou-se uma *República Federativa*, sob o nome oficial de *Estados Unidos do Brasil*.

13. No período republicano, o Brasil já teve quatro Constituições Políticas, promulgadas em 1891, 1934, 1937 e 1946.

14. Foi criado um *Distrito Federal*, sede do Governo, localizado de 1891 a 1960 no Rio de Janeiro, e a partir de 1960 em Brasília.

15. As Províncias passaram à categoria de *Estados*, a princípio em número de 29, mas atualmente 22, com a criação de dois novos: o da *Guanabara* (1960) e o do *Acre* (1962).

16. Passaram a existir os *Territórios Nacionais*, que chegaram a ser em número de seis, mas que hoje estão reduzidos a quatro. Registraram-se alterações nas capitais.

17. Atualmente, o Brasil conta com 22 Estados e quatro Territórios Nacionais, além do Distrito Federal:

<i>Estados</i>	<i>Capitais</i>
Pará.....	Belém
Amazonas.....	Manaus
Acre.....	Rio Branco
Maranhão.....	São Luís
Piauí.....	Teresina
Ceará.....	Fortaleza
Rio Grande do Norte.....	Natal
Paraíba.....	João Pessoa
Pernambuco.....	Recife
Alagoas.....	Maceió
Sergipe.....	Aracaju
Bahia.....	Salvador
Minas Gerais.....	Belo Horizonte
Espírito Santo.....	Vitória
Rio de Janeiro.....	Niterói
Guanabara.....	Rio de Janeiro
São Paulo.....	São Paulo
Paraná.....	Curitiba
Santa Catarina.....	Florianópolis
Rio Grande do Sul.....	Porto Alegre
Mato Grosso.....	Cuiabá
Goiás.....	Goiânia

<i>Territórios Nacionais</i>	<i>Capitais</i>
Amapá.....	Macapá
Roraima.....	Boa Vista
Rondônia.....	Porto Velho
Fernando de Noronha.....	Vila dos Remédios
Distrito Federal.....	Brasília

128

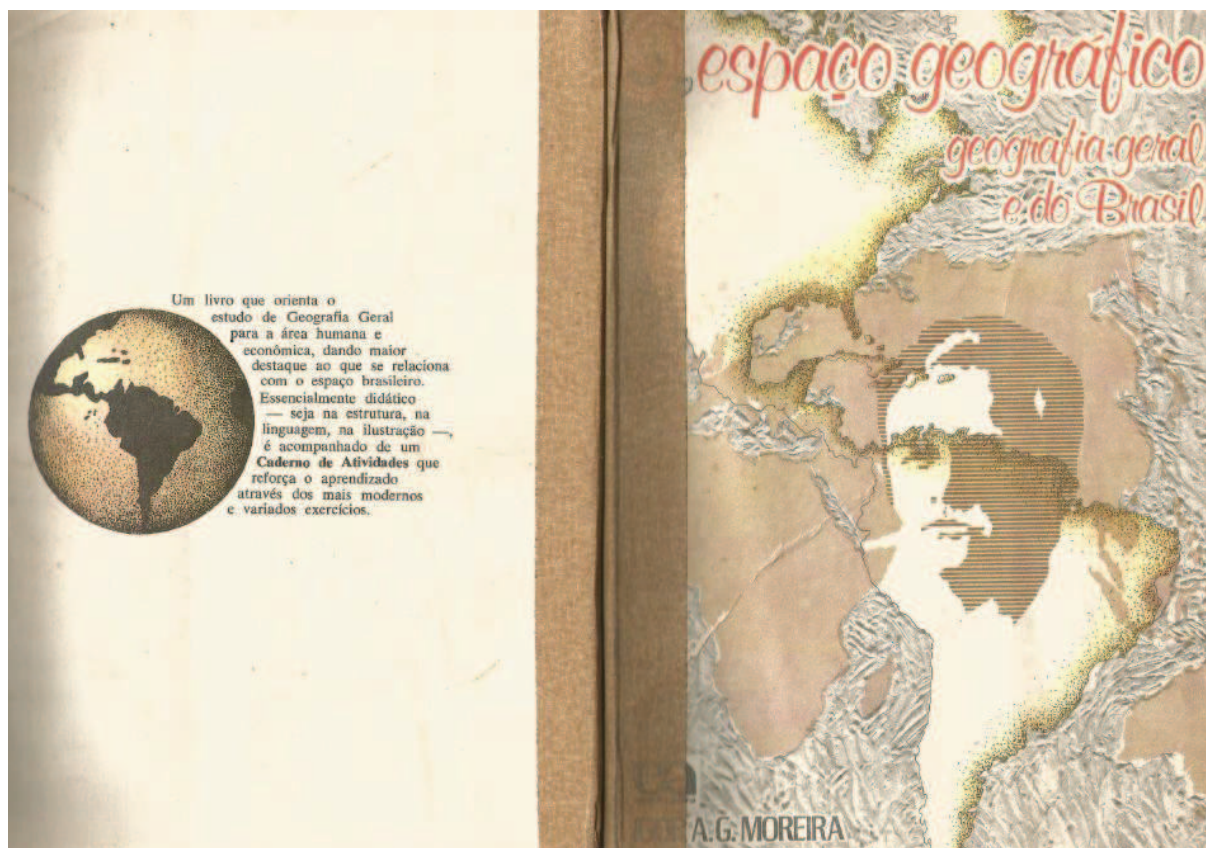
Fonte: AZEVEDO, Aroldo de. Terra Brasileira. 42ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 128.

Assim como o livro remonta outro período da produção de Aroldo de Azevedo, ou seja, a década de 1950, fica evidente sua concepção tradicional de geografia, pois a presença de dados e informações, bem como de definições é comum no compêndio. Algo que fica evidente na página 128, acima.

Um autor que foi ganhando notoriedade neste período foi Igor Moreira. Ele foi lembrado pelos entrevistados e, sabe-se inclusive que constituía-se em livro didático adotado pelo CEFET-PR, ao longo da década de 1970.

A obra, analisada a seguir, traz uma ilustração de capa, bastante diferente das anteriores, pois, simbolicamente, faz a inserção do “homem” sobre a Terra.

Figura 78 – Livro didático 6 – Igor Moreira



Fonte MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. 272p.

Quadro 15 – Espaço Geográfico: Geografia Geral e do Brasil – Igor Moreira
<p>a) Indicação bibliográfica: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. 272p.</p>
<p>b) Destinação: Segundo Grau.</p>
<p>c) Prefácio: A primeira indicação feita pelo autor se refere à Lei 5.692/71 e ao Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, que tornou a geografia obrigatória no ensino de Segundo Grau. Após transcrever uma parte do parecer, Moreira sinaliza que as perspectivas de ensino do Primeiro Grau (sintético-regional) e do Segundo Grau (analítico-geral) são diferentes. Indica que o livro se destina principalmente ao</p>

segundo caso, já que privilegia “uma Geografia sistemática, preferentemente Humana e Econômica, com ênfase no espaço brasileiro.” (MOREIRA, 1975, p. 3). Na página 53, a seguir, podem ser constatados conteúdos referentes às condições humanas, como população, por exemplo. O mesmo se pode verificar no elenco de conteúdos.

Figura 79 – Livro didático 6 – página 53

Numa escala regional, os quocientes demográficos são mais conclusivos para indicar a irregular repartição dos homens sobre a superfície terrestre. De um lado, existem áreas de fraquíssimas densidades, até inferiores a 1 hab./km² e mesmo anecumênicas, * como as zonas polares, os grandes desertos, as altas cadeias montanhosas e também áreas de florestas equatoriais e tropicais, que formam verdadeiros vazios demográficos. De outro lado, há regiões de altas concentrações, com densidades que superam até 500 hab./km², como acontece em deltas e vales fluviais do sul e leste da Ásia.

Com efeito, **grandes adensamentos** acham-se localizados na Ásia Monçônica, onde se agrupa quase a metade da população mundial ou dois terços da população tropical; na Europa Centro-Occidental, particularmente nas costas do Mar do Norte, do Báltico e do Mediterrâneo, e em alguns vales fluviais, como o do Reno (Alemanha Ocidental, França e Países Baixos), do Elba (Alemanha Ocidental), do Sena (França), do Tâmisia (Inglaterra) e do Pó (Itália); e no nordeste dos Estados Unidos.

2. OS FATORES DA DISTRIBUIÇÃO

A grande variação das densidades demográficas, isto é, a desigual repartição da população na superfície terrestre é o resultado de influências combinadas de vários fatores, que podem ser agrupados em três ordens:

Condições naturais, como: clima, solo, subsolo, relevo, vegetação e hidrografia. Em princípio, as zonas de solos ricos e de climas amenos são mais povoadas do que as áreas de climas áridos, ou quentes e úmidos, e de solos pobres. As planícies favorecem maior concentração humana em relação aos planaltos e zonas montanhosas. Os vales fluviais normalmente são mais povoados do que os interflúvios;⁸ e os litorais tendem a estimular a fixação do homem em detrimento das áreas interioranas.

Também os recursos do subsolo, por oferecerem atividades extrativas, podem ocasionar um adensamento demográfico.

Condições histórico-culturais, representadas pelo momento histórico em que se processou a ocupação do espaço, com todos os fatores que condicionam os costumes, os hábitos e o avanço cultural e técnico. Com efeito, é de acordo com o nível tecnológico que os povos vão desenvolver maneiras mais ou menos aperfeiçoadas de exploração do solo, e, com isso, permitir o maior ou menor desenvolvimento da população.

Condições econômicas, que são o resultado de combinações de fatores naturais e humanos e seu desenvolvimento histórico, condicionando as atividades econômicas das populações, sejam de coleta, agrícolas, pastoris ou industriais. Dessa forma, as regiões industriais são, em geral, mais povoadas do que as zonas agrícolas, porque a indústria, na medida em que exige mais mão-de-obra, permite um maior rendimento por superfície. Pelas mesmas razões, as zonas agrícolas devem ser mais povoadas do que as zonas pastoris e estas, por sua vez, sobressaem em relação às zonas de economia coletora (coleta vegetal, caça e pesca).

Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. p. 53.

Ainda é feito o comentário de que como a obra constitui-se em um manual escolar, apresenta linguagem acessível ao aluno e se propõe a didatizar o conteúdo por meio de variadas linguagens geográficas.

d) Conteúdos abordados e sequência:

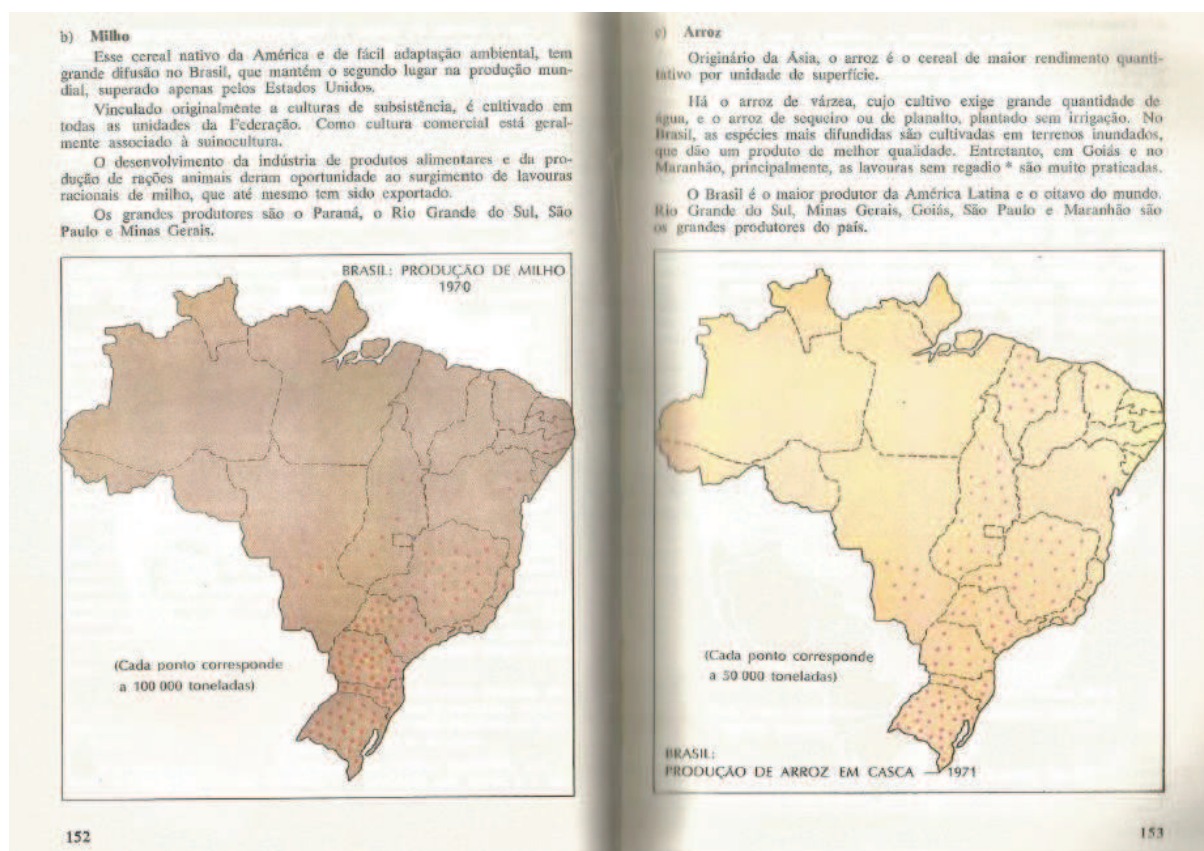
INTRODUÇÃO – A ciência geográfica. / PRIMEIRA PARTE: O ESPAÇO NATURAL – 1. Os fatores naturais. 2. Os grandes domínios naturais. / SEGUNDA PARTE: A POPULAÇÃO NO ESPAÇO – 1. A distribuição geográfica da população. 2. O crescimento da população. 3. A estrutura da população. 4. A estrutura da população brasileira. 5. Os movimentos da população. / TERCEIRA PARTE: O ESPAÇO AGRÁRIO – 1. As atividades agrárias. 2. A agropecuária no Brasil. 3. O extrativismo vegetal e a pesca no Brasil. / QUARTA PARTE: O ESPAÇO INDUSTRIAL E URBANO – 1. Industrialização e urbanização. 2. A indústria no Brasil. 3. O espaço urbano. 4. A circulação. / QUINTA PARTE: O ESPAÇO BRASILEIRO – 1. A diversidade espacial. 2. As unidades regionais brasileiras e os órgãos de planejamento.

* O rol de conteúdos e sua sequência explicitam tendências curriculares tradicionais da geografia.

e) Cartografia:

Observa-se que a cartografia ajuda a entender a distribuição regional de tipificação da produção no caso do milho e do arroz.

Figura 80 – Livro didático 6 – páginas 152 e 153



Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. pp. 152-153.

Conforme indicado no prefácio, o livro didático está repleto de mapas coloridos e com visualização de seus conteúdos. Algo representado, acima, pelas páginas 152 e

f) Iconografia:

Figura 82 – Livro didático 6 – página 170

CAPITULO III — O EXTRATIVISMO VEGETAL E A PESCA NO BRASIL

I. O EXTRATIVISMO VEGETAL

A extração vegetal possui importância principalmente nas áreas florestais, que aliás cobrem mais da metade da superfície do país.

A *borracha* e a *castanha-do-pará* são produtos típicos da Amazônia, de grande significação regional, na medida em que sua extração absorve boa parte da mão-de-obra rural da região. Enquanto o castanheiro ocorre mais ou menos concentrado nas áreas de terra firme, * a *seringueira* (*Hevea brasiliensis*), principal fonte do látex, aparece, em geral, dispersa nas várzeas.



A extração do látex da seringueira

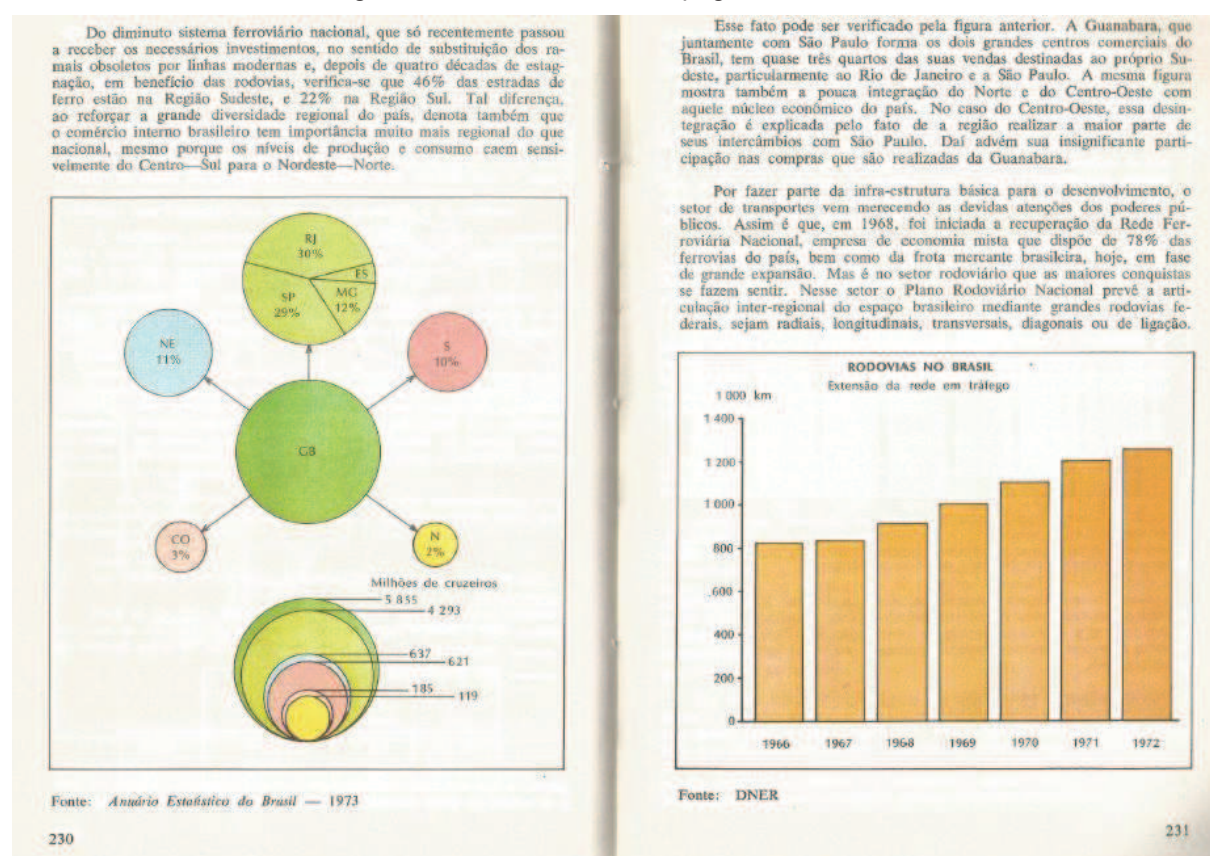
Os sistemas de coleta são ainda primitivos, praticados em regime de grande propriedade, e as técnicas de preparo dos produtos são em geral empíricas, daí o baixo rendimento. Aliás, foi a prática irracional que levou o extrativismo da borracha à decadência a partir da Primeira Guerra Mundial, quando não foi possível concorrer com os seringais plantados pelos ingleses no sudeste Asiático.

Entretanto, sob a orientação do Instituto de Pesquisas e Experimentações Agronômicas do Norte e, ultimamente, com os estímulos oferecidos pela SUDAM, * está se difundindo na região a heveacultura, * feita de acordo com métodos modernos.

Em termos iconográficos o manual é abrangente e diversificado, conforme indicado no prefácio. As fotografias são numerosas, nítidas e apresentam sempre legenda explicativa. O que pode ser visto na página 170 (página anterior).

Nas páginas 230 e 231, a seguir, a iconografia apresenta como destaque dois gráficos. O primeiro refere-se ao sistema de transportes e o segundo ao aumento do número de rodovias no país. Ambos pretendem sinalizar para o crescimento do setor de transportes brasileiro.

Figura 83 – Livro didático 6 – páginas 230 e 231



Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. pp. 230-231.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

Não há atividades propostas pelo autor, mas, assim como nas obras de Aroldo de Azevedo, ele finaliza os capítulos com um resumo dos conteúdos abordados. Algo que pode ser visualizado na página 164, na próxima página.

Figura 84 – Livro didático 6 – página 164

Mas o que talvez mais chame atenção, no referido quadro, é que 76,7% da área agricultável do país é ocupada por latifúndios por exploração, o que significa subaproveitamento, com problemas econômicos e/ou sociais.

Para que se tenha alguma idéia das diferenças regionais, ainda segundo o Cadastro Rural, os Estados com maior número de minifúndios são o Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Por outro lado, São Paulo e Minas Gerais são os Estados que apresentam maior número de empresas rurais. Este último e o Paraná se sobressaem na quantidade de latifúndios por exploração. Ao passo que 48% dos latifúndios por dimensão estão no Centro-Oeste, ou seja, o Mato Grosso tem 109 e Goiás 64. Já o Rio Grande do Sul, por exemplo, possui apenas 1.

O ideal seria evidentemente que todos os imóveis fossem empresas rurais, com alta produtividade e boas relações sociais.

E nesse sentido se orienta a Reforma Agrária Brasileira. Com efeito, criando as condições que competem ao poder público, ela estimula o remembramento dos minifúndios e o cooperativismo, ao mesmo tempo em que força os latifúndios a se tornarem empresas rurais. Isso é feito através do controle creditício, dos impostos rurais e encargos fiscais e, em último caso, das desapropriações por interesse social. Nessas condições, a tendência é o aumento do número de empresas rurais que, sendo organizadas em função dos mercados de consumo e respeitando os interesses sociais, deverão melhorar o panorama rural do país, contribuindo assim para o seu progresso econômico e social.

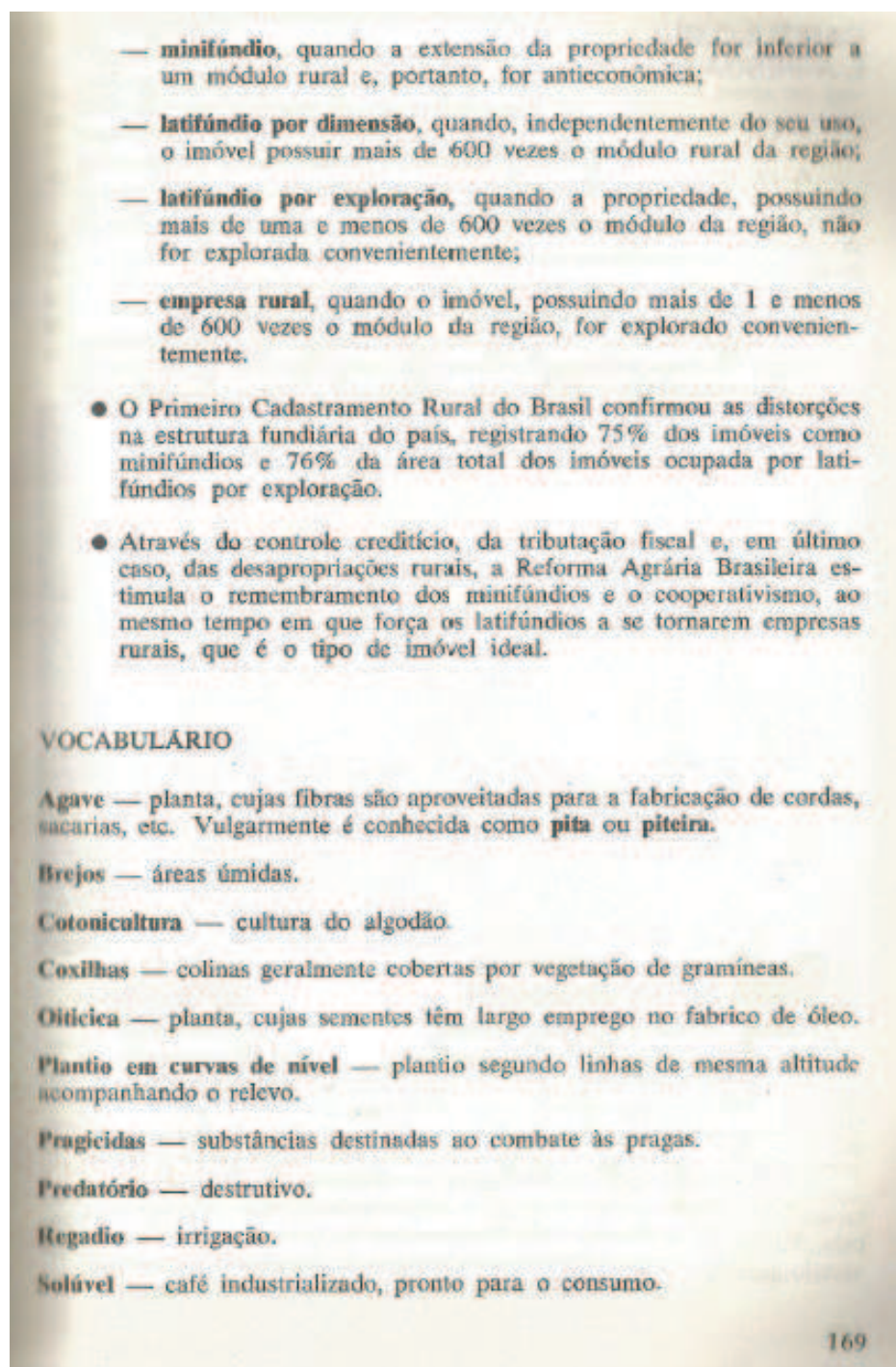
RESUMO

A AGROPECUÁRIA NO BRASIL

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS

- Os solos, no Brasil, em geral são pobres e ácidos. No entanto, são conhecidos alguns solos muito ricos, tais como o **massapé** (Zona da Mata Nordestina), ideal para a cultura de cana; a **terra roxa** (oeste de São Paulo, norte do Paraná e sul de Goiás), ótima para a lavoura de café; e as **terras de várzea** (marginais aos rios), favoráveis a culturas irrigadas.
- Devido ao predomínio de climas quentes, destacam-se no país as **lavouras tropicais**, cabendo quase apenas ao Sul o cultivo de produtos temperados.
- Historicamente, as grandes extensões de terra favoreceram a implantação de **sistemas extensivos** e da monocultura, muitas vezes predatória.

Figura 85 – Livro didático 6 – página 169



Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. p. 169.

Todavia, Igor Moreira também traz uma inovação para os livros didáticos de geografia da época, na medida em que, logo após o resumo, disponibiliza um vocabulário com todos os termos “desconhecidos” ou “novos” presentes nos textos de cada capítulo. Isso pode ser visualizado na página 169, acima.

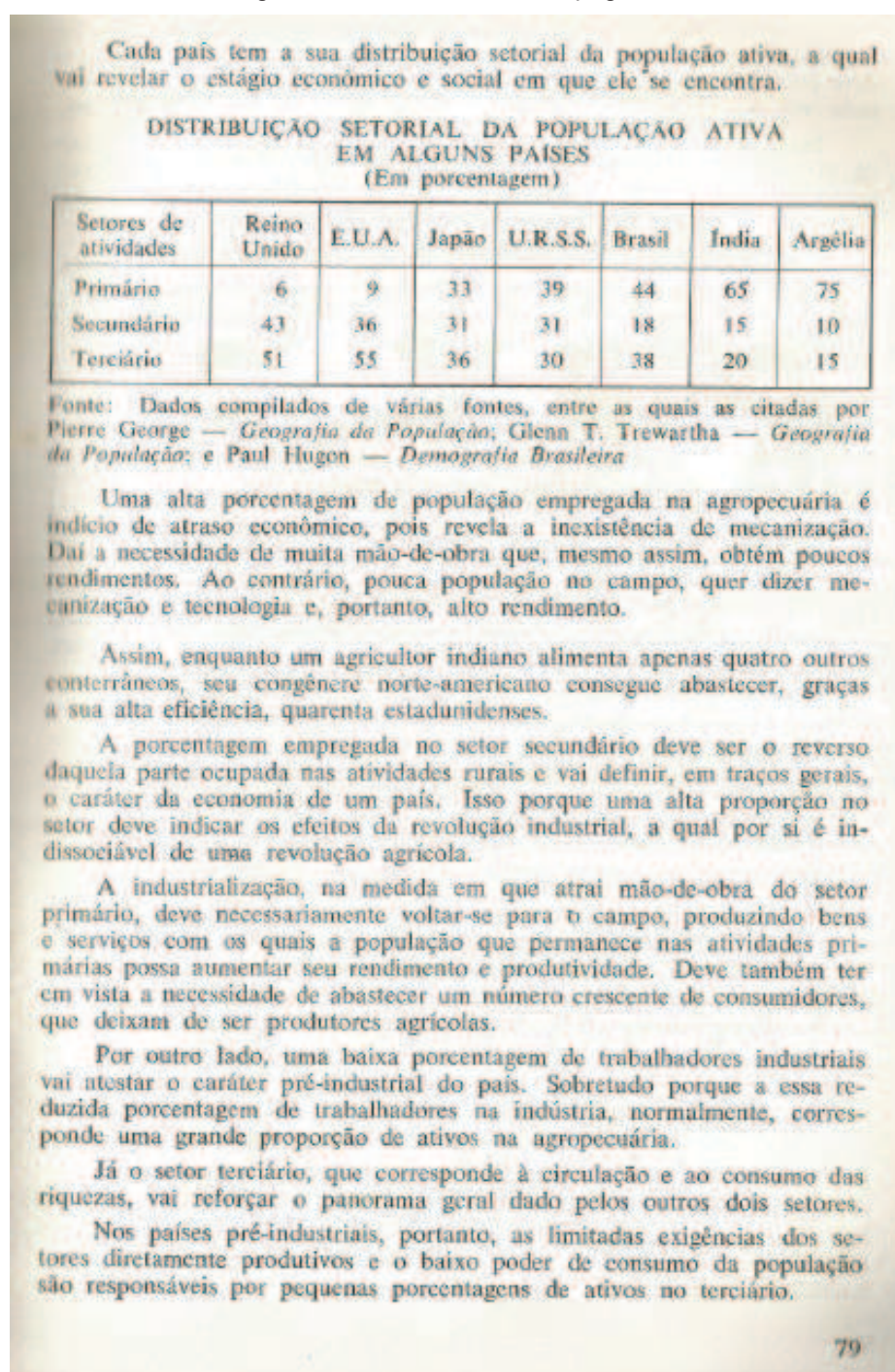
h) Concepção de geografia:

Como se trata de um livro que visa atender ao Segundo Grau há uma mescla de

conteúdos que ora evidenciam uma concepção tradicional de Geografia (Físicos) ora uma perspectiva Teorético-Quantitativa (Humanos e Econômicos).

Devido a maior ênfase, como sinalizado pelo autor no prefácio, nos conteúdos de Geografia Humana e Econômica, na maioria das vezes, pelo amplo uso de dados estatísticos vinculados às suas espacialidades, a concepção mais explícita é a Teorético-Quantitativa.

Figura 86 – Livro didático 6 – página 79

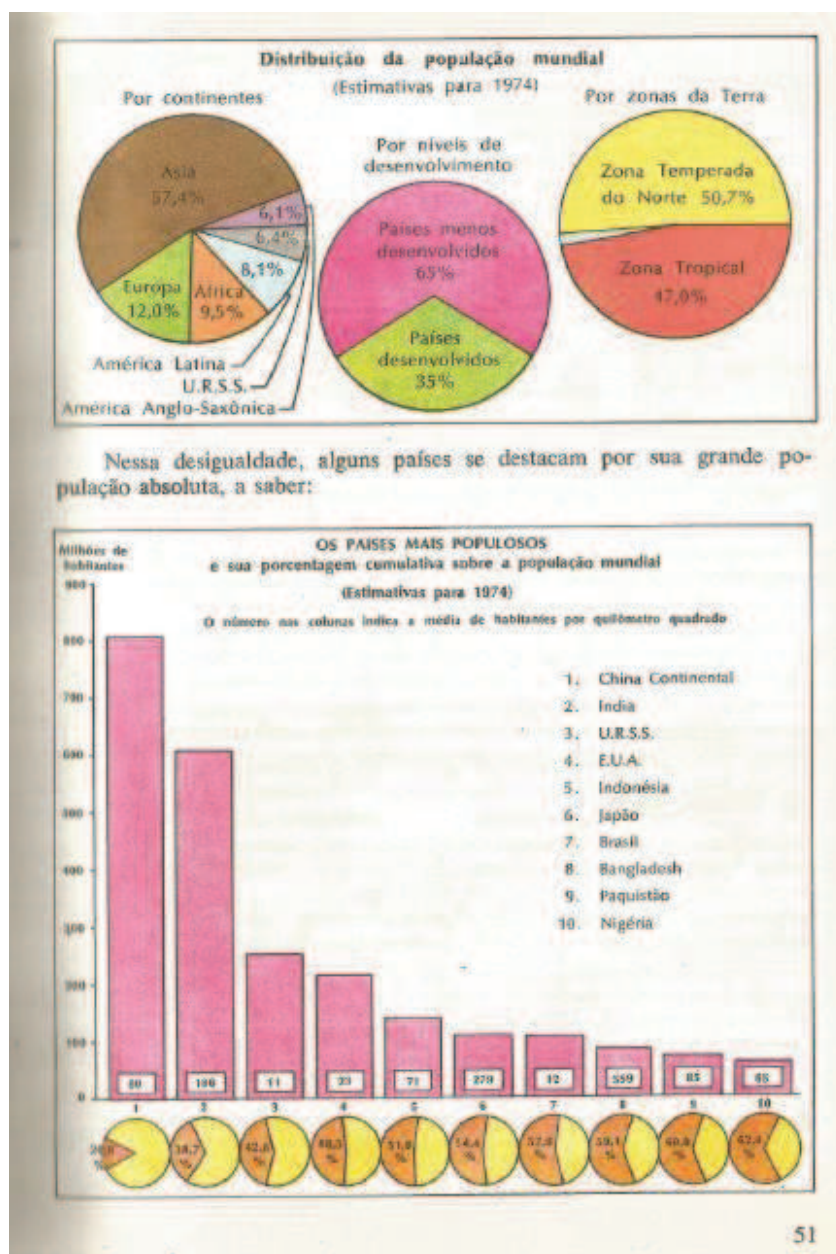


Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. p.79.

Algo que pode ser percebido, por exemplo, na página 79 (página anterior), que aborda os setores da atividade econômica e a distribuição setorial da população ativa em alguns países do mundo.

A própria maneira de abordar os assuntos manifesta a busca pela matematização de temas geográficos, principal característica dessa perspectiva teórica e do momento histórico vivido. Exemplo disso pode ser visto na página 51, a seguir.

Figura 87 – Livro didático 6 – página 51



Fonte: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. p. 51.

Como se viu, houve um discreto aperfeiçoamento nos livros didáticos que compõem este segundo bloco em comparação com os presentes no primeiro bloco. Isso se deu especialmente no caso dos compêndios escritos por Aroldo de Azevedo

que, tudo indica, eram mais didáticos. Vale destacar que, este autor, paulatinamente, deixa de ser uma referência ao longo dos anos setenta, praticamente desaparecendo nas décadas seguintes.

Na década de 1980, período conturbado da história brasileira, devido ao fim da Ditadura Civil-Militar e início do processo de redemocratização, muito havia mudado no Brasil, inclusive o mercado editorial.

Dentro desse panorama, foram analisados alguns dos manuais escolares utilizados nessa década em Curitiba. Mas, antes disso, vale conhecer alguns depoimentos dos professores entrevistados. Eles permitem conhecer um pouco melhor o contexto da época no que tange aos livros didáticos de Geografia. Na sequência, alguns fragmentos ilustram o período.

No primeiro, a professora Marli partilha suas percepções acerca de alguns autores de geografia da época:

Eu lembro de ter gostado muito de um autor. Aparentemente, ele é recente, mas ele é profundo à beça! Elian Alabi Lucci. Inclusive ele nos visitou! Isso mais recente, década de 1980 e 1990. Tinha outro antes dele o... Marcos Amorim e Lígia Terra! Primeiro era o Marcos Amorim e o Hirome Nakata, depois, Lígia Terra. Para a Geografia Física, eles seguem a linha do Aroldo de Azevedo! (...) (MARLI KUCHENNY).

Apesar de não fazer menção direta a nenhum livro de Aroldo de Azevedo, a professora Marli comenta a respeito da similaridade dos manuais escolares utilizado na década de 1980 com as características deste autor.

A professora Masako identificou, ao longo da entrevista, um dos livros didáticos que utilizava. A respeito da obra ela comenta que

Também usei esse aí (Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho – Geografia Geral)! Nossa dele eu tirei até questões de vestibular! (...) Esse foi o que eu mais usei! Meus alunos gostavam de fazer a rosa dos ventos! (MASAKO OSAKI).

Outra informação importante, diz respeito à demanda de Geografia do Paraná, como se pode ver, a seguir:

Na década de 1970, as coordenações já exigiam o livro. Teve uma época que nós adotamos o livro do professor Iaroslav Wons: Geografia do Paraná! Porque saíam do Segundo Grau e não se sabe nada sobre o Paraná. Então foi adotado! Depois, mais tarde, em 1980, é que entraram aqueles livros mais robustos (fazendo menção ao número de páginas com os dedos). Bom

conteúdo? Bom conteúdo, mas muita ilustração. O Aroldo de Azevedo já pecava pela ilustração, mas dava um conteúdo maravilhoso! Foi uma época. (MARLI KUCHENNY).

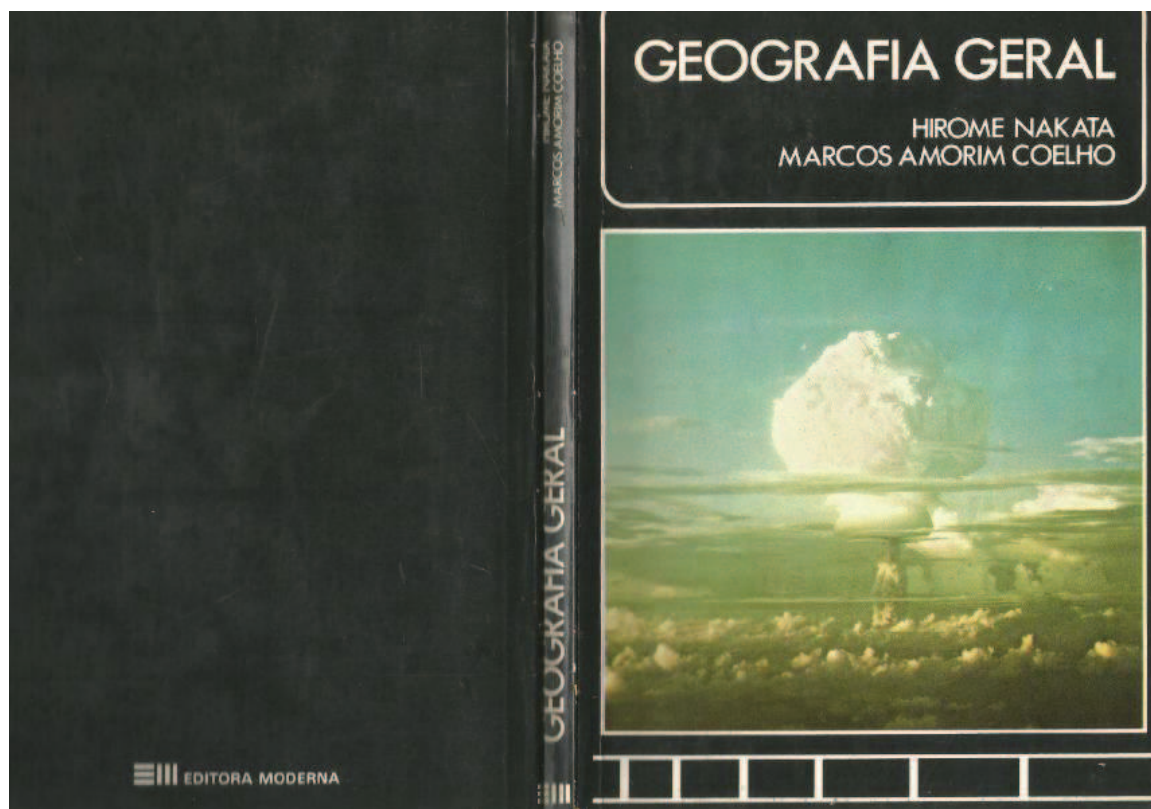
Assim, mesmo ausente, Aroldo de Azevedo permanecia como compêndio referência para o ensino de geografia. Já, na Geografia do Paraná, também existiam livros didáticos de grande aceitação. A professora Masako dá mais detalhes a respeito, abaixo.

Conheço o livro de Geografia do Paraná do professor Wons, já fiz uso! Ele foi um grande professor! Que professor! (...) Eu gostava do livro porque ele era referência. Tinha outros, mas eu preferi o dele. (MAKAKO OSAKI).

Na sequência será feita a análise do terceiro bloco, composto de dois livros didáticos e um atlas geográfico utilizados no final da década de 1970 e início dos anos 1980.

Abaixo consta a capa da obra de Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho, que aponta, explicitamente, para questões ambientais de ordem geográfica.

Figura 88 – Livro didático 7 – Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho



Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. 258p.

Quadro 16 – Geografia Geral – Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho

a) Indicação bibliográfica:

NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. 258p.

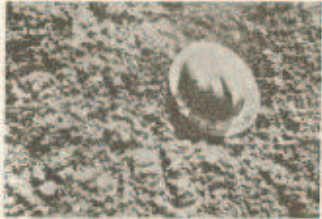
b) Destinação:

Segundo Grau.

c) Prefácio:

Os autores fazem uma breve explicação da intencionalidade do livro, indicando que ele “procura abranger, de forma sintetizada, o máximo de conteúdos de Geografia Geral, sem esgotá-los completamente.” (NAKATA; COELHO, 1978, p. 1).


Figura 89 – Livro didático 7 – página 58



Uma crosta ferruginosa (“canga”) no Planalto Central Brasileiro.

Elementos Constituintes do Solo.

Quando em boas condições para o crescimento das plantas, o horizonte A apresenta a seguinte composição.



— solos cinzentos: indicam a presença permanente da água.

A coloração pode indicar não só a composição dos solos como também permitir a determinação de seus horizontes.

Perfil e Horizontes

Os horizontes do solo são as camadas sucessivas e, em geral, paralelas que se apresentam da superfície para o fundo.

O perfil do solo é um corte vertical dos horizontes. Quando um solo atinge a maturidade, ele apresenta os seguintes horizontes: A, B, C, R.

Obs. — Há solos que, mesmo atingindo a maturidade, não apresentam todos os horizontes mencionados.

PERFIL	HORIZONTES	CARACTERÍSTICAS
1	A	Apresenta-se rico em matéria orgânica e com abundância de raízes
	B	Superior
Inferior		Poucas raízes e concentração de argila, húmus e fósforos
3	C	É o horizonte de transição, podendo apresentar características de B e também de R.
	R	Rocha matriz

58

A justificativa é que, de um lado, a abrangência dos conteúdos geográficos é muito grande e, de outro, com as novas exigências curriculares a disciplina de geografia passou a ter um número reduzido de aulas semanais. Em seguida, é feito um rápido comentário acerca das unidades básicas que compõem o manual e da preocupação dos autores em simplificar o conteúdo, mas sem sacrificar o rigor científico, algo que pode ser visto na página 58 (página anterior). Ao final, Nakata e Coelho, convidam os usuários a colaborar com o aprimoramento do compêndio através de críticas e sugestões.

d) Conteúdos abordados e sequência:

I. INTRODUÇÃO.

II – A TERRA NO UNIVERSO. – 1. O Universo. 2. Orientação. 3. Cartografia.

III. GEOGRAFIA FÍSICA. – 1. Evolução da Terra. 2. O relevo terrestre e seus agentes. 3. A atmosfera. 4. Oceanos e mares. 5. Rios e lagos. 6. Paisagens climato-botânicas.

IV. GEOGRAFIA HUMANA. – 1. Crescimento da população. 2. Distribuição da população. 3. Estrutura da população. 4. Movimentos populacionais. 5. Espaço urbano.

V. GEOGRAFIA ECONÔMICA. – 1. Agrupamento de países. 2. A agricultura. 3. A pecuária. 4. Recursos naturais. 5. Fontes de Energia. 6. A atividade industrial. 7. Os transportes. 8. O comércio.

* Os autores demonstram por meio de sua proposta e sequência de conteúdos a manutenção da perspectiva tradicional de geografia, que vai dos conteúdos físicos para os econômicos, passando pelos ligados à sociedade.

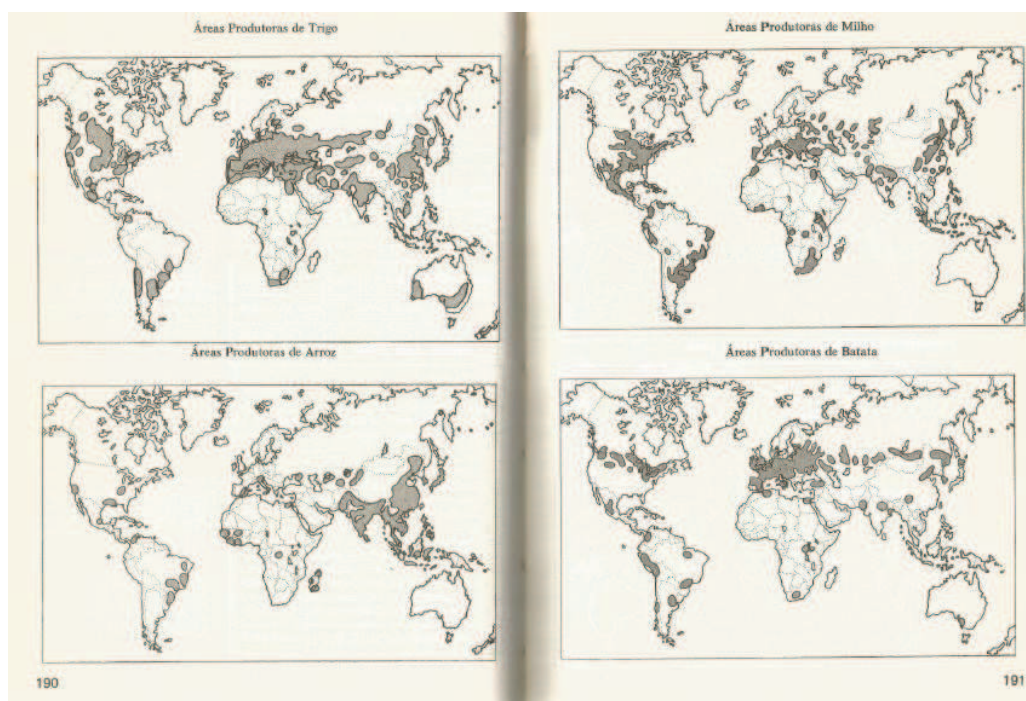
e) Cartografia:

O livro didático apresenta inúmeros mapas, mas todos são em preto e branco. Apesar de nítidos, muitos deles carecem de aspectos técnicos, como: legenda, escala gráfica, coordenadas geográficas, orientação e fonte dos dados.

Por outro lado, constam na obra vários mapas que, algumas vezes, ocupam páginas inteiras, sinalizando uma mudança de perspectiva, ou seja, de que eles se tornem não apenas “ilustrações”, mas conteúdo geográfico a ser visualizado e analisado por professores e alunos. Exemplo disso, pode ser visto ao longo das páginas 190 e 191 (página seguinte), que mostram algumas das principais áreas de cultivo do planeta.

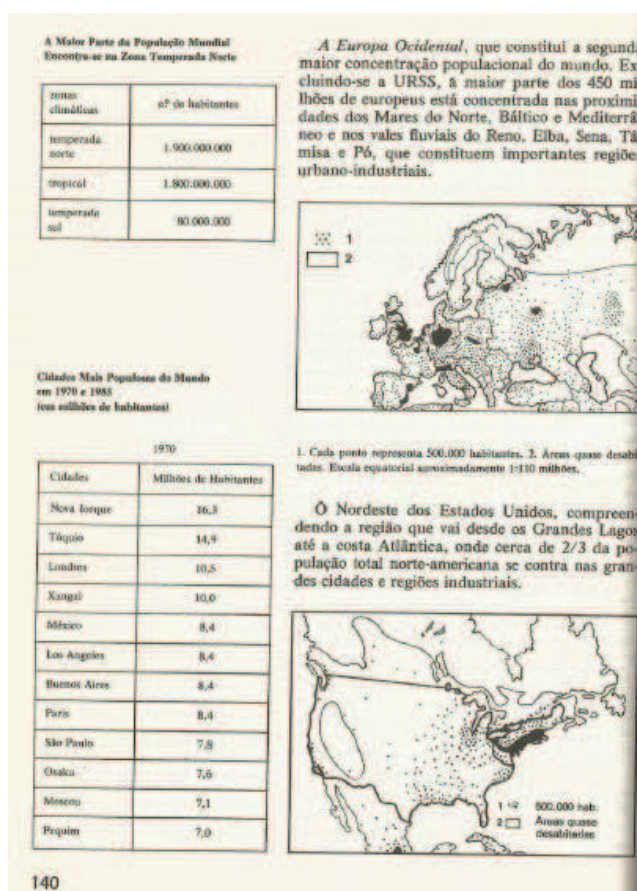
Quanto aos conteúdos praticamente não sofrem alteração, mas o visual e estética interna do livro didático sim. Além disso, apesar da intencionalidade didática e uma discreta melhora na qualidade dos recursos cartográficos, continua a tônica de haver pequena integração entre os textos e os mapas. Algo que ocorre eventualmente, como se pode perceber na página 140 (página seguinte).

Figura 90 – Livro didático 7 – páginas 190 e 191



Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. pp. 190-191.

Figura 91 – Livro didático 7 – página 140



Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. p. 140.

f) Iconografia:

Figura 92 – Livro didático 7 – página 127



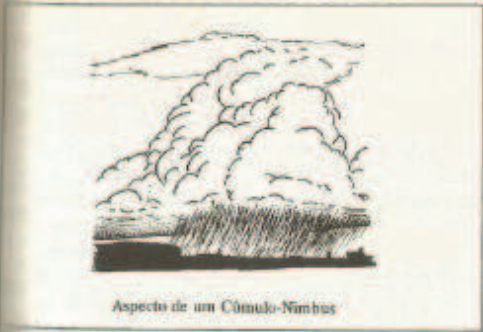
Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. p. 127.

Há grande diversidade e quantidade de recursos iconográficos, mas como a obra é em preto e branco, acabam por chamar pouco a atenção. As fotografias são em número bastante reduzido, sendo pequenas e nem sempre nítidas.

As gravuras são em quantidade razoável, mas devido às reduzidas dimensões e difícil visualização são pouco atrativas. Algo que pode ser visto, por exemplo, na página 89, disponível na página seguinte.

Figura 93 – Livro didático 7 – página 89

— **Nimbos:** são nuvens baixas e escuras que normalmente se transformam em chuvas.




Aspecto de um Cúmulo-Nimbus

3.8. As Precipitações Atmosféricas

Correspondem às diferentes maneiras pelas quais o vapor de água, após condensado na atmosfera, chega até a superfície terrestre. A Chuva, a Neve e o Granizo são as principais formas de precipitações atmosféricas.

— A *chuva* é a forma de precipitação mais comum e, sem dúvida, a mais benéfica para o homem e demais seres vivos. Ela resulta do contato de uma nuvem saturada de vapor de água com uma camada de ar frio, podendo ocorrer de duas maneiras:

a) pela *ascensão vertical* do vapor de água, o qual, ao entrar em contato com camadas de ar frio, sofre condensação e precipita-se. As chuvas resultantes deste processo são as *convectivas* (típicas das regiões equatoriais) e as *ciclônicas* (típicas das áreas tropicais e temperadas)



Ascensão do ar quente / Ar frio descendente

Chuva Convectiva

Tipos de Precipitações Atmosféricas

L	}	CHUVA
I		ORVALHO
Q	}	
U		
I	}	GEADA
D		NEVE
A	}	
S		GRANIZO

Classificação das Chuvas por Volume

De acordo com a quantidade de chuva caída durante 1 ano (média anual) numa determinada região, resulta a seguinte classificação:

- Insuficientes — menos de 250 mm.
- Escassas — de 250 a 500 mm.
- Suficientes — de 500 a 1.000 mm.
- Abundantes — de 1.000 a 2.500 mm.
- Excessivas — acima de 2.000 mm.

89

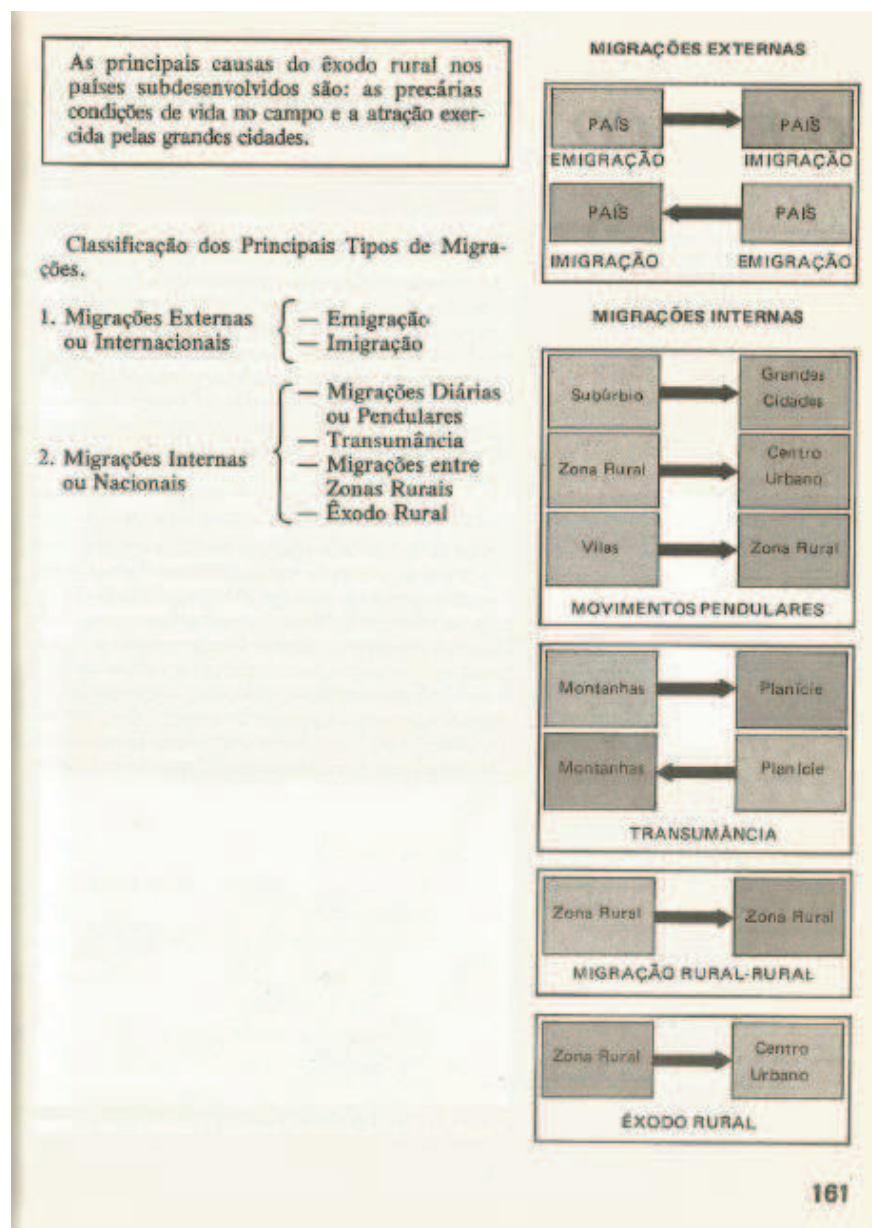
Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. p. 89.

Os gráficos e tabelas concentram-se na segunda parte da obra, que trata de população e economia. Tais recursos visuais são visualmente atraentes, mesmo sendo em preto e branco.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

A obra não apresenta atividades, tampouco algo que pudesse constituir-se em material com tal propósito. Por outro lado, os autores se utilizam das laterais das páginas para disponibilizar material adicional acerca dos conteúdos abordados. Trata-se de um diferencial não presente nos outros livros didáticos analisados. Isso pode ser visto na página 161, por exemplo, a seguir:

Figura 94 – Livro didático 7 – página 161



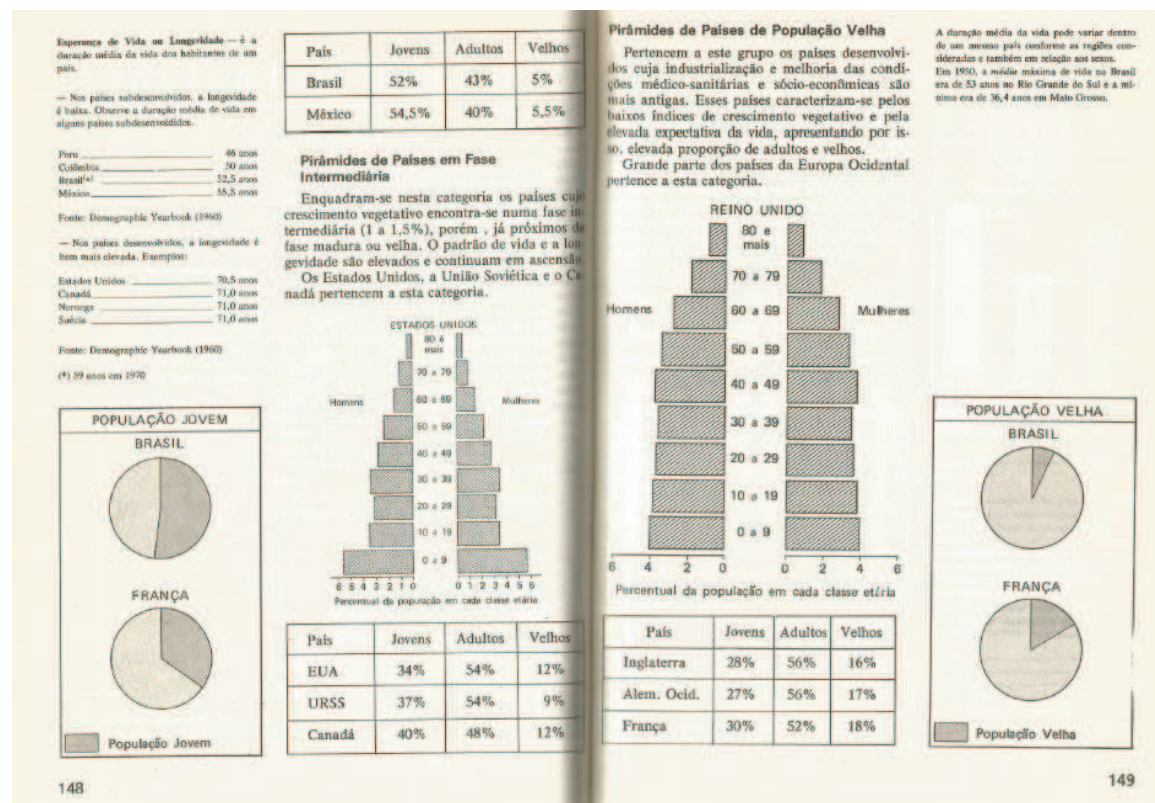
Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. p. 161.

h) Concepção de geografia:

Os autores denunciam sua perspectiva teórica mesclando as concepções tradicional e teórico-quantitativa. No manual se pode perceber que os conteúdos de Geografia Física possuem uma abordagem mais clássica, com definições e explicações técnicas.

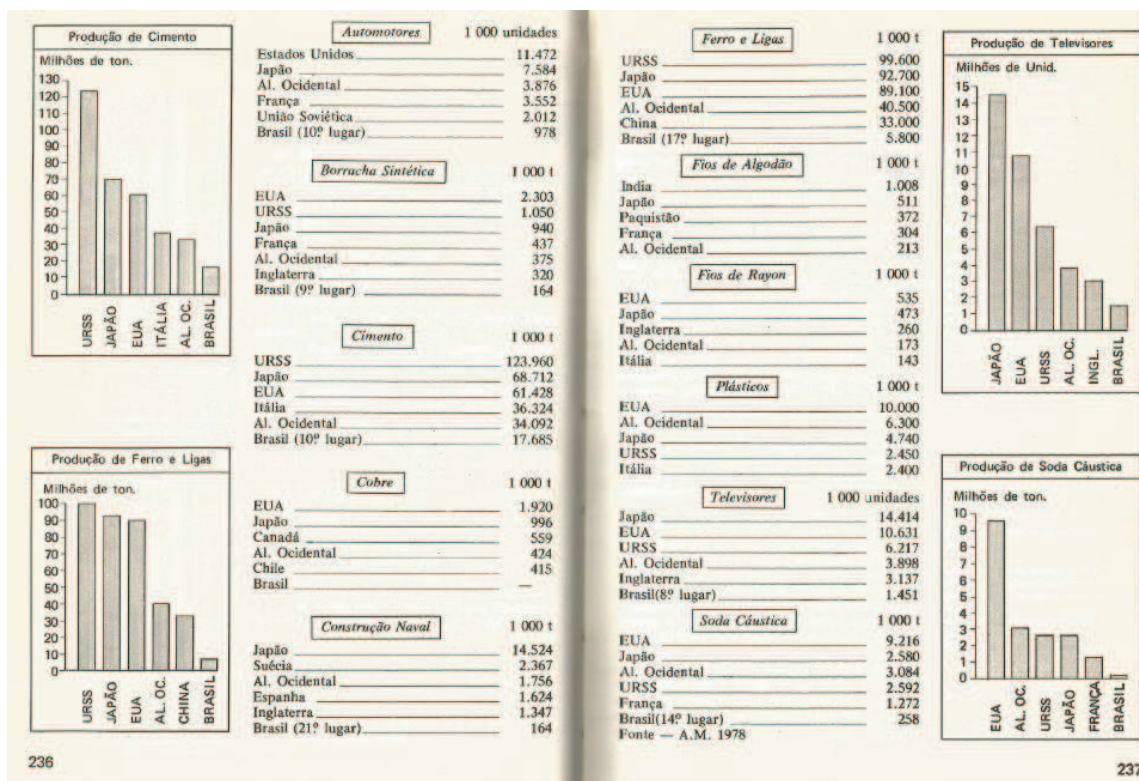
Já os conteúdos de Geografia Humana e Econômica se enveredam pelo tratamento estatístico e a espacialização de fenômenos geográficos por meio de padrões. Isso pode ser percebido nas páginas 148 e 149 (página seguinte) e 236 e 237 (página seguinte).

Figura 95 – Livro didático 7 – páginas 148 e 149



Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. pp. 148-149.

Figura 96 – Livro didático 7 – páginas 236 e 237

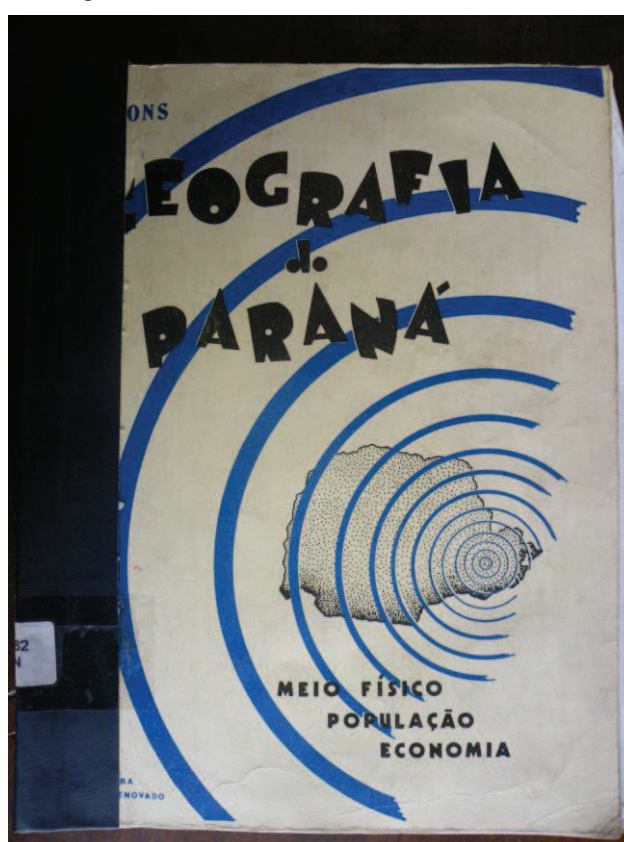


Fonte: NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. Geografia Geral. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. pp. 236-237.

Na capa do livro didático analisado a seguir, o projeto gráfico é simples, evidenciando, o caráter regional da obra, pois mostra um mapa do estado do Paraná, com círculos concêntricos que tem como ponto de partida a localização de Curitiba.

Trata-se do único livro de Geografia do Paraná a ser indicado pelos entrevistados.

Figura 97 – Livro didático 8 – Iaroslav Wons

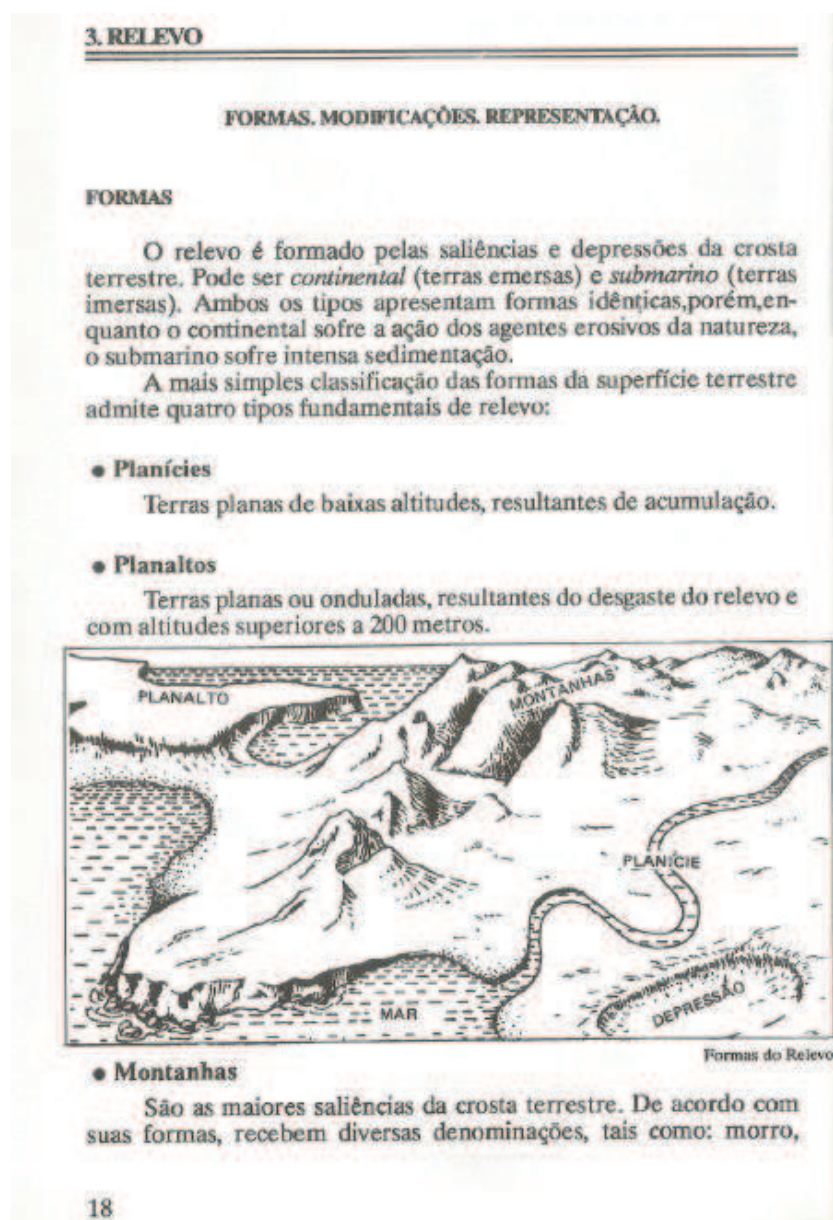


Fonte: WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. 150p.

Quadro 17 – Geografia do Paraná – Iaroslav Wons	
a) Indicação bibliográfica:	WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. 150p.
b) Destinação:	Primeiro e Segundo Grau.
c) Prefácio:	No detalhamento da obra o autor justifica a produção do manual pela carência de material didático que disponibilize dados e informações atualizados sobre o estado do Paraná. Wons sinaliza também que o manual escolar pode ser utilizado no

Primeiro Grau e em Cursos Normais, mas destina-se ao Segundo Grau. Ele diz, ao final da apresentação que “como a Geografia não se restringe a estudar um fenômeno isolado, isto é, restrito a uma única área, procurou-se explicitar o fato geográfico local dentro de suas inter-relações e dos conceitos de Geografia Geral.” (WONS, 1978, p. 3).

Figura 98 – Livro didático 8 – página 18



Fonte: WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. p. 18.

A abordagem indicada pelo autor pode ser verificada, por exemplo, na página 18, acima, em que ele aborda o relevo, fazendo inicialmente um detalhamento geral do assunto para, em seguida, tratar da realidade paranaense.

Por fim, é importante destacar que o prefácio foi redigido em março de 1978.

d) Conteúdos abordados e sequência:

1. Localização de um lugar sobre a Terra. 2. O espaço paranaense. 3. Relevo. 4. As eras geológicas e o Paraná. 5. Relevo do Paraná. 6. Rochas e minerais do

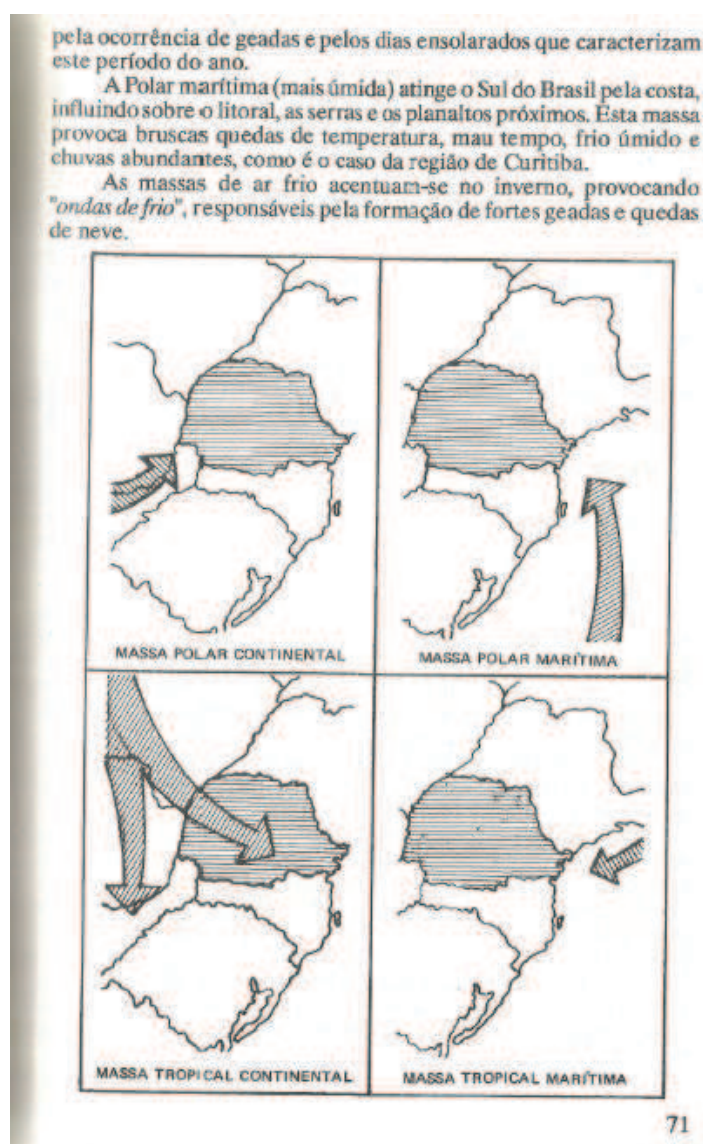
Paraná. 7. Os rios. 8. Clima. 9. Solo. 10. Vegetação. 11. Fauna. 12. População. 13. Formação étnica paranaense. 14. Línguas e religiões. 15. Ocupação do espaço paranaense. 16. O Paraná como estado. 17. Organização político-administrativa. 18. Cidades. 19. Os ciclos econômicos. 20. Economia rural. 21. Agricultura do Paraná. 22. Criação de animais no Paraná. 23. Indústria. 24. Transporte e comunicação. 25. Comércio.

* A proposta mantém-se na linha da geografia tradicional, ou seja, iniciando pelos conteúdos físicos e concluindo pelos de economia.

e) Cartografia:

Os mapas do manual escolar são bastante rústicos, mas apesar disso apresentam boa nitidez. Todos são em preto e branco e a grande maioria deles não apresenta elementos fundamentais como: título, escala gráfica, orientação, coordenadas geográficas e fonte dos dados. Algo que pode ser observado, por exemplo, na página 71, a seguir, na qual aparecem as principais massas de ar que afetam o estado do Paraná.

Figura 99 – Livro didático 8 – página 71



Fonte: WONS, Iaroslau. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. p.71.

Por outro lado, os recursos cartográficos permeiam todo o compêndio, garantindo ampla abordagem dos conteúdos estudados.

f) Iconografia:

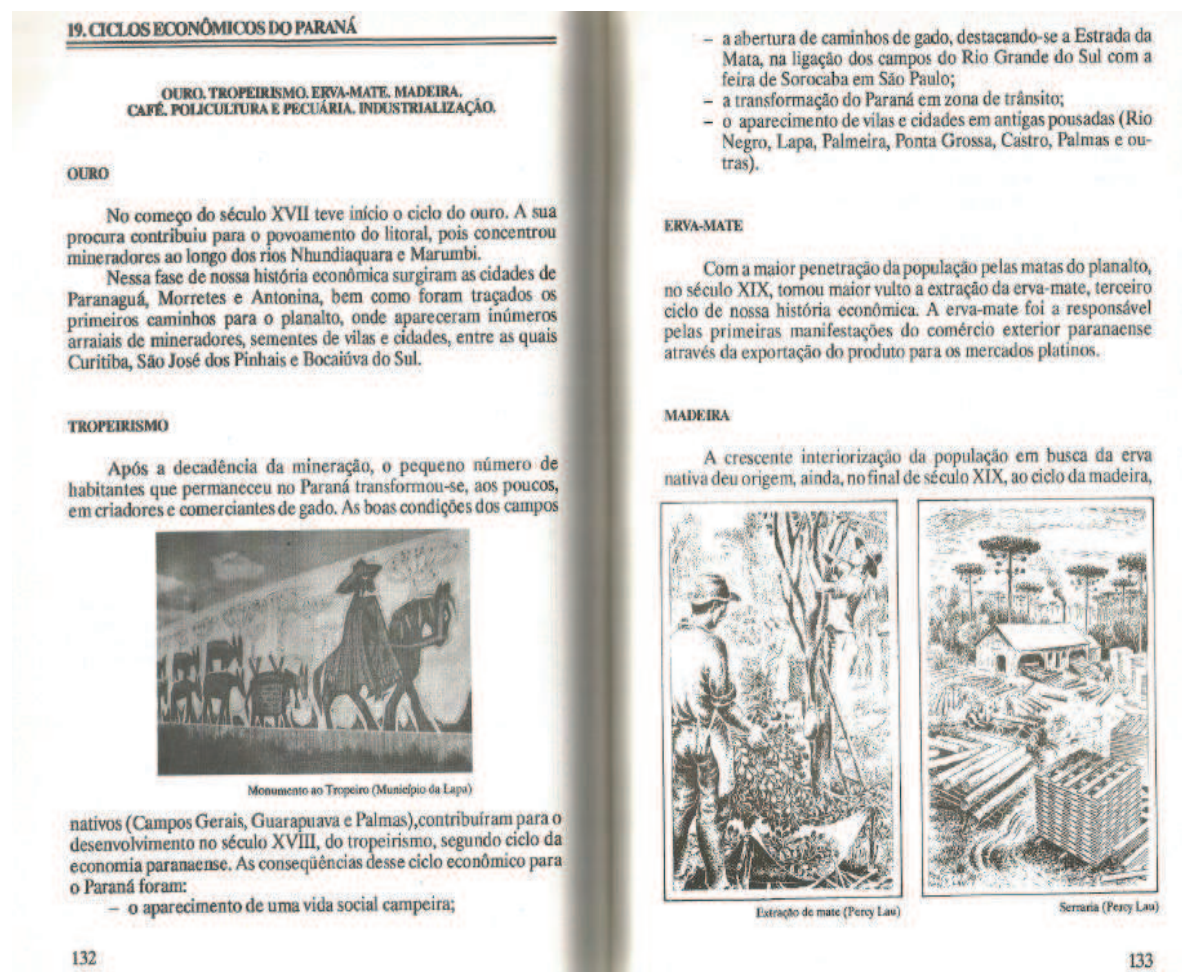
Figura 100 – Livro didático 8 – página 125



Fonte: WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. p. 125.

Os recursos iconográficos são numerosos no livro didático, mas todos são em preto e branco. Desse modo, em alguns casos, é difícil ver com nitidez o conteúdo das imagens. Exemplo disso, são as fotografias, que apesar de estarem presentes em todo o manual, nem sempre apresentam a qualidade necessária para uma boa visualização. Algo que pode ser verificado, por exemplo, na página 125 (página anterior).

Figura 101 – Livro didático 8 – páginas 132 e 133



Fonte: WONS, Iaroslawa. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. pp. 132-133.

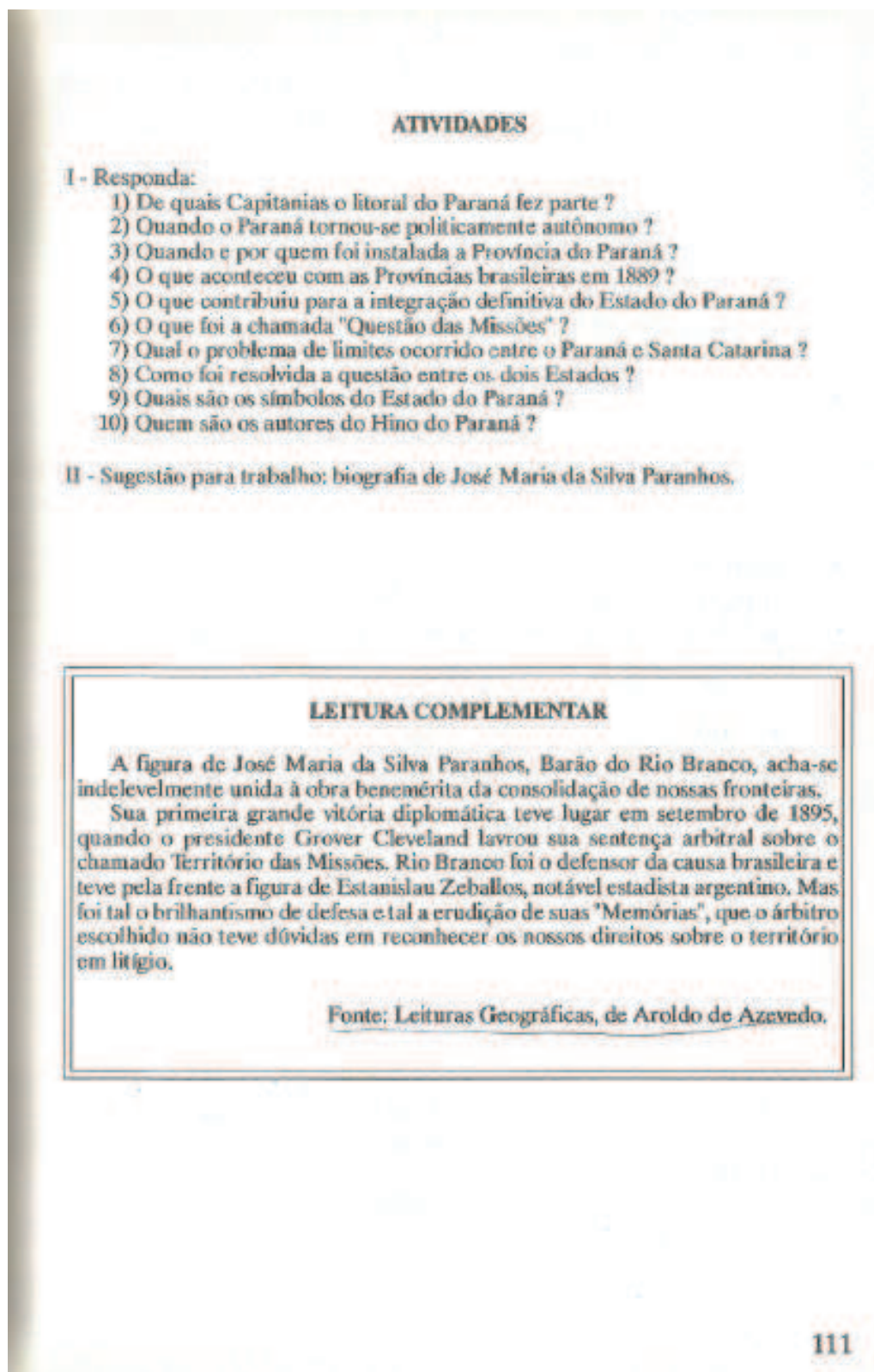
Os esquemas, gravuras e gráficos possuem essas mesmas características. Além disso, a iconografia é pouco evidenciada pelos textos, faltando ampliar seus vínculos. Isso pode ser visto, por exemplo, nas páginas 132 e 133, acima.

g) Atividades e outras estratégias didáticas:

O compêndio possui várias atividades, situadas ao final de cada capítulo, como pode ser visto na página 111 (próxima página):

Elas privilegiam questões objetivas, mas também apresentam outros formatos de atividades, como cruzadinhas, por exemplo. Trata-se do único livro didático analisado que contém esse tipo de atividade.

Figura 102 – Livro didático 8 – página 111



Fonte: WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. p. 111.

h) Concepção de geografia:

Figura 103 – Livro didático 8 – página 50

● Ouro e Prata

A maior parte destes dois valiosos minerais, extrai-se da galena argentífera, como um subproduto da mesma. O Estado do Paraná é importante produtor de prata, extraída em Adrianópolis.

Municípios que apresentam jazidas auríferas: Campo Largo, Bocaiúva do Sul, Morretes, Cerro Azul e Adrianópolis.

Pesquisas recentes, feitas no centro-leste do Estado, demonstraram a presença de outros minerais metálicos como *Zircônio e Nióbio*.

MINERAIS NÃO METÁLICOS

● Calcários

Com cerca de 2,5 bilhões de toneladas, constituem os maiores depósitos de rochas industriais do Estado do Paraná. Muito comum no Primeiro Planalto, onde os Municípios de Campo Largo, Almirante Tamandaré, Colombo, Rio Branco do Sul, Curitiba, Cerro Azul e Adrianópolis possuem grandes jazidas.

Os calcários apresentam inúmeras aplicações, entre as quais: fabricação de cimento, cal, corretivos para a acidez do solo, fundentes para siderurgia, produtos químicos e materiais de construção.

● Talco

Nossas jazidas de talco, com cerca de 9,5 bilhões de toneladas, ocupam extensa faixa dos Municípios de Ponta Grossa (Itaiacoca), Castro (Abapã e Socavão), Jaguariaíva, Sengés, Cerro Azul e Bocaiúva do Sul.

O Estado do Paraná possui um dos talcos mais puros do mundo, sendo muito empregado em perfumaria, produtos químicos, farmacêuticos, cerâmica, indústria têxtil e na fabricação de papel.

● Mármore

Rocha ornamental, resultante do metamorfismo do calcário, apresenta-se em diversas cores. O mármore branco conhecido como "tipo Paraná", destaca-se pela sua resistência, sendo por isto muito usado em construções e monumentos.

O Paraná é grande produtor nacional de mármore, destacando-se os Municípios de Cerro Azul, Rio Branco do Sul e Bocaiúva do Sul.

Não há dúvida de que a perspectiva do autor pertence à Geografia Tradicional, pois tanto a organização dos conteúdos quanto a abordagem de cada um deles, privilegia o repasse de dados e informações, além de oferecer definições e enumerações de fenômenos. A página 50 (página anterior), entre tantas outras, evidencia isso.

Além dos livros didáticos analisados nesse terceiro bloco, há, ainda, a indicação de um atlas, que segundo fontes orais, também fez parte das atividades de sala de aula no início da década de 1980.

Alguns depoimentos ilustram como esses materiais didáticos ganharam importância na prática pedagógica. Um deles é o da professora Marli que partilha sua experiência no CEFET-PR. Segundo ela:

O CEFET diz que prima, até hoje, pela avaliação do teu desempenho maior. O peso maior era para a sala de aula. Você tinha que dar uma aula. Meu Deus! Eu pedi para eles: “Eu quero trinta e cinco, quarenta atlas!” Dali a pouco: “Professora, a sua encomenda chegou.” E lá eu ia, carregando os atlas para a sala de aula. Globo para a sala de aula... Todo o material disponível para essa meninada. Que era essa geografia que eu queria ensinar! (MARLI KUCHENNY).

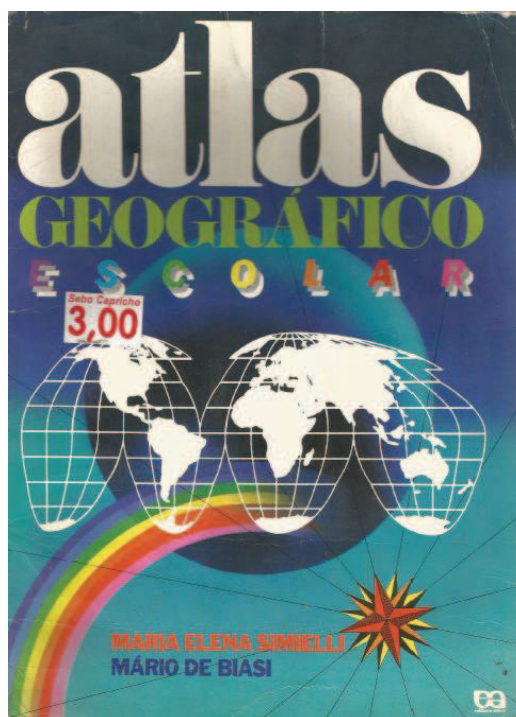
Trata-se de uma evidência que sinaliza para a intensificação do uso de atlas escolares entre a década de 1960, quando iniciou sua carreira, e a década de 1980. Contudo, aqui, sem dúvida, existem outros componentes necessários para a análise, entre eles, a disponibilidade de tais materiais nas bibliotecas escolares.

A professora Masako também partilhou suas experiências com o atlas nas escolas em que trabalhou. Ela diz que:

Nós aprendemos a técnica de como dar aula nesses mapas do atlas nos cursos do IBGE. (...) Eu também usei esse Atlas Geográfico Escolar. Esse é mais novo que os outros não é? Eu deixei para as professoras do Colégio Cajuru, deixei no Vitor do Amaral, lá no Boqueirão e aqui no Prieto Martines, também! (MASAKO OSAKI).

A seguir, pode-se visualizar a capa do Atlas Geográfico Escolar, utilizado na década de 1980, em Curitiba.

Figura 104 – Atlas 3 – Atlas Geográfico Escolar

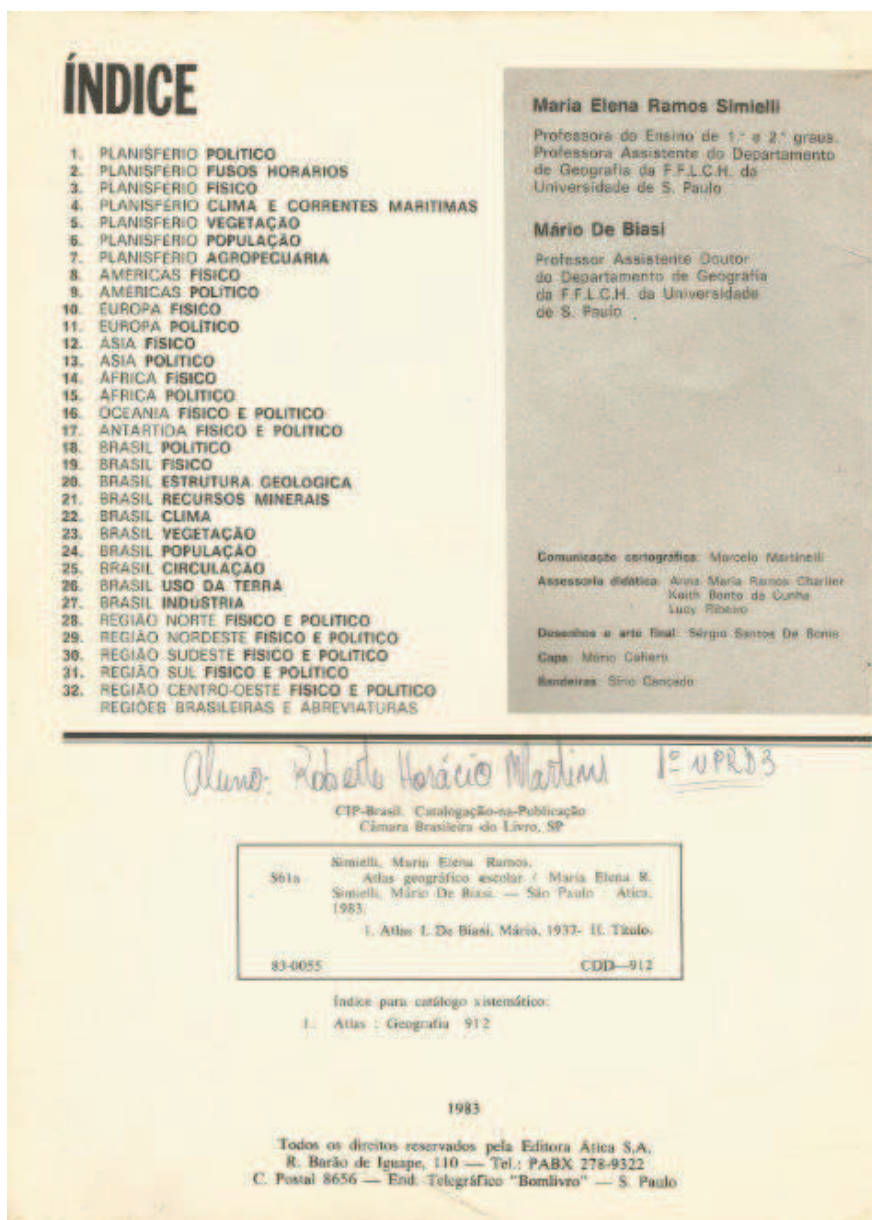


Fonte: SIMIELLI, Maria Elena Ramos; BIASI, Mário de. Atlas Geográfico Escolar. São Paulo: Ática, 1983. 32p.

Quadro 18 – Atlas Geog. Escolar – Maria Elena Simielli e Mário de Biasi	
a) Indicação bibliográfica:	SIMIELLI, Maria Elena Ramos; BIASI, Mário de. Atlas Geográfico Escolar. São Paulo: Ática, 1983. 32p.
b) Destinação:	Primeiro e Segundo Grau.
c) Prefácio:	Não há um prefácio na obra. Aparecem apenas os nomes dos autores e um breve currículo de ambos, demonstrando sua experiência escolar e sua vinculação com a Universidade de São Paulo (USP).
d) Conteúdos abordados e sequência:	1. Planisfério Político. 2. Planisfério Fusos Horários. 3. Planisfério Físico. 4. Planisfério Clima e Correntes Marítimas. 5. Planisfério Vegetação. 6. Planisfério População. 7. Planisfério Agropecuária. 8. Américas Físico. 9. Américas Político. 10. Europa Físico. 11. Europa Político. 12. Ásia Físico. 13.

Ásia Político. 14. África Físico. 15. África Político. 16. Oceania Físico e Político. 17. Antártida Físico e Político. 18. Brasil Político. 19. Brasil Físico. 20. Brasil Estrutura Geológica. 21. Brasil Recursos Minerais. 22. Brasil Clima. 23. Brasil Vegetação. 24. Brasil População. 25. Brasil Circulação. 26. Brasil Uso da Terra. 27. Brasil Indústria. 28. Região Norte Físico e Político. 29. Região Nordeste Físico e Político. 30. Região Sudeste Físico e Político. 31. Região Sul Físico e Político. 32. Região Centro-Oeste Físico e Político. Regiões brasileiras e abreviaturas.

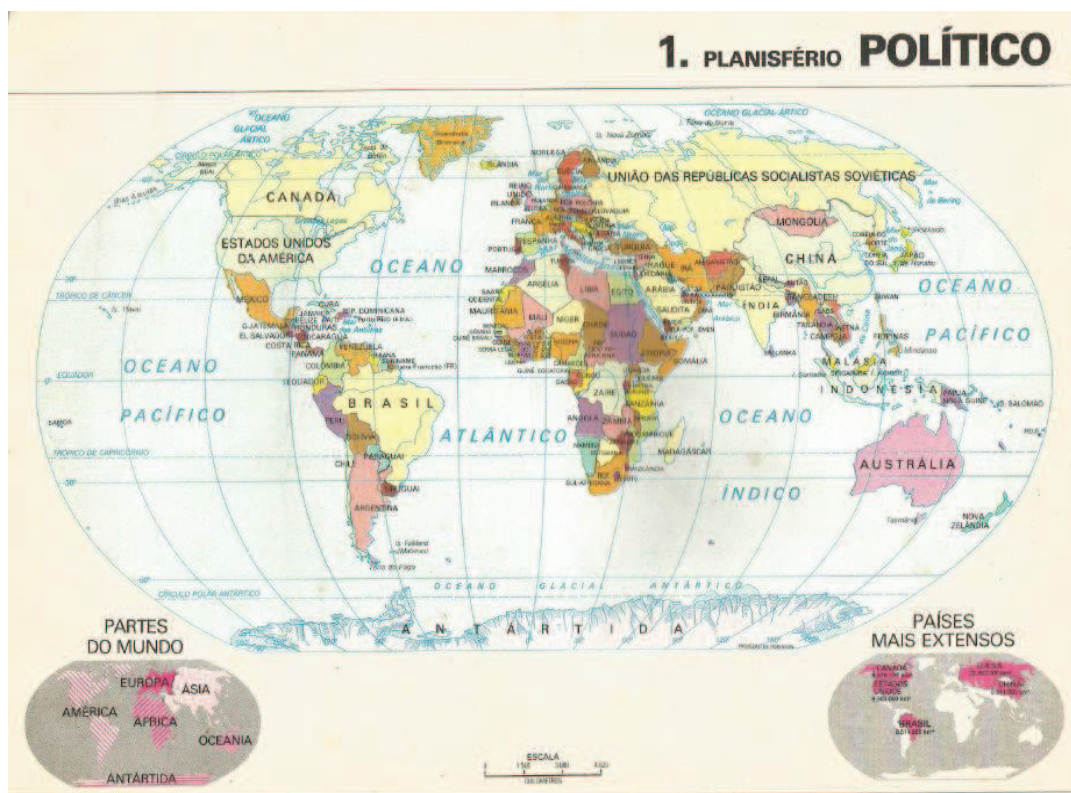
Figura 105 – Atlas 3 – contra-capas



Fonte: SIMIELLI, Maria Elena Ramos; BIASI, Mário de. Atlas Geográfico Escolar. São Paulo: Ática, 1983. Contra-capas.

e) Características gerais:

Figura 106 – Atlas 3 – página 1



Fonte: SIMIELLI, Maria Elena Ramos; BIASI, Mário de. Atlas Geográfico Escolar. São Paulo: Ática, 1983. p. 1.

O atlas segue uma estrutura clássica, organizando os mapas numa sequência que parte dos aspectos planetários para, depois, abordar os continentes, o país e, por fim as regiões brasileiras. Além disso, elenca primeiramente mapas de Geografia Física e, apenas num segundo momento, apresenta os relacionados à população e à economia.

Quanto à qualidade dos mapas, é possível perceber grande preocupação em torná-los bastante simples, apesar de completos em termos do conteúdo que se pretende veicular. Exemplo disso é o Planisfério – Político, que pôde ser acima:

h) Concepção de geografia:

Devido ao caráter técnico e objetivo da obra, não se pode sinalizar de maneira contundente para uma determinada concepção de Geografia. Por outro lado, por não haver gráficos e tabelas, mesmo nos mapas econômicos e, além disso, carecer de evidências ligadas a questões de ordem sociopolítica, pois não há qualquer mapa relacionado à bipolaridade ou a algo ligado à ela, o mais adequado é considerar que se trata de um atlas de características mais tradicionais. O que fica claro, por exemplo, na página 27, a seguir.

Figura 107 – Atlas 3 – página 27



Fonte: SIMIELLI, Maria Elena Ramos; BIASI, Mário de. Atlas Geográfico Escolar. São Paulo: Ática, 1983. p. 27.

Como se pode perceber a cultura material que possibilitou a circulação dos saberes geográficos em Curitiba, por meio de livros didáticos e atlas, é bastante rica em detalhes e apresenta algumas particularidades.

Em relação a quantidade de edições dos livros didáticos, se percebe que a longevidade de alguns ao longo da década de 1960, especialmente, os escritos por Aroldo de Azevedo, que na amostra analisada chegaram a 22^a.; 33^a. e 42^a. edições; deram lugar a manuais escolares com número de edições bastante menor nas décadas de 1970 e, principalmente 1980. Isso se deveu, de um lado, ao surgimento de novas demandas educacionais ocorridas com o início da Ditadura Civil-Militar, por

exemplo a implementação da Lei 5.692/71 e, de outro pelo aumento de autores e editoras, além da profissionalização do mercado editorial brasileiro.

Esse cenário de transformações aparece de forma contundente em vários dos prefácios de livros didáticos analisados. Neles, os autores compartilham algumas de suas angústias e desafios presentes na produção dos compêndios. De certo modo, na medida em que o Colegial/2º. Grau foi o único segmento de ensino a manter de forma perene a Geografia no currículo escolar durante a Ditadura Civil-Militar, os livros didáticos foram uma das poucas fontes a explicitar a cultura material da disciplina no período estudado e os prefácios um importante canal utilizado pelos autores e editoras para apresentarem seus pontos de vista, algo que ficou evidente nas análises vistas há pouco.

Em relação aos conteúdos presentes nos manuais escolares analisados, percebe-se que dentro da amostra selecionada eles pouco variam, seguindo muito de perto o currículo proposto pelo Ministério da Educação, especialmente, durante a década de 1960. Com a chegada dos anos 1970 e a implementação da Lei 5.692/71, os manuais escolares passaram por alguns pequenos aprimoramentos didáticos, que também foram estimuladas pelas transformações do mercado editorial. Apesar disso, os títulos continuaram fiéis a perspectiva clássica de ensino de Geografia, algo que também aconteceu com a abordagem dos conteúdos nas páginas dos compêndios analisados. Assim, apesar das mobilizações e reivindicações de uma parte significativa da comunidade geográfica, representada por algumas universidades e pela AGB, os livros didáticos e seus conteúdos incorporaram discretas alterações.

No aspecto cartográfico a tradição geográfica escolar está bastante explícita, pois apesar de aparecerem um pouco mais discretamente em alguns dos manuais analisados, os mapas servem de referência para abordagem dos conteúdos tanto em livros didáticos quanto nos atlas geográficos; normalmente com a preocupação de localizar ou identificar áreas estudadas. Raramente aparecem análises mais aprofundadas, principalmente de caráter geopolítico. Tais constatações reforçam os apontamentos feitos por Lacoste (2010) acerca das distinções entre a Geografia científica e a Geografia escolar em relação às suas características e propósitos.

A iconografia explicitada nos compêndios, composta por fotografias, gravuras, blocos-diagrama, quadros, tabelas e gráficos apesar de diversificada em alguns

deles, apresenta, marcadamente na geografia regional, a preocupação em demarcar as identidades regionais e nacionais dos espaços estudados, algo comum na perspectiva clássica de Geografia. Nesse sentido, a abordagem de temas como desigualdades sociais, questões geopolíticas, entre outros aparecem discretamente e, referindo-se a outras partes do mundo. Portanto, de um lado a iconografia destina-se a tratar os conteúdos de Geografia Física, que são eminentemente despolitizados, e, de outro, ela se exime de contemplar as polêmicas sociais, políticas e econômicas presentes na realidade cotidiana brasileira.

As atividades e estratégias didáticas identificadas nos livros didáticos remetem a um ensino de Geografia eminentemente descritivo e mnemônico, na medida em que não protagonizavam os estudantes. Assim, as propostas de atividades restringiam-se a solicitar que fossem lidos textos complementares, nem sempre didáticos ou se respondesse, ao que parece, sem espaço para polêmicas ou diversidade de opiniões, estritamente o que constava nas páginas do manual. Por outro lado, realizando-se uma comparação entre as décadas de 1960 e 1980, ocorreu certo aprimoramento na abordagem dos conteúdos presentes nos livros didáticos, deixando evidente a preocupação em torná-los dignos de tal nome.

No que tange à concepção de Geografia, confirmando os depoimentos dos docentes entrevistados, a escolha dos manuais escolares utilizados está diretamente relacionada às características acadêmicas dos cursos de Geografia do período em Curitiba, especialmente da UFPR, ou seja, fortemente ligada à perspectiva tradicional com discreta presença da Geografia Teorético-Quantitativa, devida, muito mais, aos esforços dos autores em implementar tal concepção do que às convicções ou vinculações teóricas dos professores depoentes. Quanto à Geografia Crítica, assim como no Departamento de Geografia da UFPR e nas entrevistas junto aos depoentes, não se identificou qualquer tipo de indício nos livros didáticos analisados.

O balanço das análises realizadas nesse capítulo sinaliza para a existência de uma cultura escolar característica da disciplina de Geografia, que permeou o período da Ditadura Civil-Militar brasileira. Isso pode ser verificado através, por exemplo, dos conteúdos abordados nos livros didáticos, na medida em que eles apresentaram, com pequenas exceções, uma continuidade da perspectiva tradicional de geografia. Algo que antecede as décadas estudadas e permanece no decorrer delas.

Testemunho disso é a longevidade dos materiais escritos por Aroldo de Azevedo, em Curitiba, na época estudada, o que foi reafirmado pelos depoimentos orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma só guerra, uma só revolução, política ou literária, uma só "crise", intelectual ou cultural, cuja responsabilidade não tenha sido; num momento ou noutro, imputada à escola. Não sem razão, sem dúvida, em muitos dos casos. É à história das disciplinas escolares que cabe arbitrar *a posteriori* este gênero de debate, no limite de seus meios, quer dizer, de sua documentação. (CHERVEL, 1990, p. 212).

A responsabilidade assumida pela escola nos mais diversos momentos históricos é, como sinaliza Chervel na epígrafe acima, integrante de um projeto muito mais abrangente de sociedade. Trata-se de algo imbricado ao papel da escola em cada época que, inevitavelmente, deixa vestígios ao longo do tempo sob a forma de documentos, depoimentos ou mesmo arquitetura.

Nesse sentido, cabe ao historiador das disciplinas escolares, ir à procura de tais vestígios, tornando-os fontes históricas que podem ser reveladoras da dinâmica cultural materializada na documentação escolar e que podem também estar expressas em depoimentos de agentes que protagonizaram o período pesquisado.

Assim, após o desenvolvimento da pesquisa aqui empreendida, a qual esta amparada em Chartier (1990, 2002 e 2010), Certeau (1995 e 2008) e Chervel (1990), além de outros autores que a subsidiaram com suas reflexões, pode-se sinalizar na direção de alguns resultados quais sejam, o primeiro referendar a tese que: A geografia como toda a disciplina escolar é marcadamente referenciada por seus saberes que acompanham o momento histórico que os engendram e, de igual modo, neste caso, por professores que lhe atribuíram significado e sentido particulares ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Algo que mostrou-se plausível, na medida em que se foi constatando a relação entre o contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), seus “projetos educacionais”, com os saberes geográficos que circularam pela sociedade curitibana e, principalmente, apareceram nas representações de professores de geografia que, na época, atuaram no curso Colegial/Segundo Grau e/ou na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Com base nisso, a seguir, serão detalhados outros aspectos que sinalizam para a confirmação da tese proposta, iniciando pelo problema de pesquisa e, depois tratando do objetivo geral e dos objetivos específicos.

O desenvolvimento da presente investigação ancorou-se como indicado na introdução, na perspectiva da História Cultural, cujo problema de pesquisa foi saber: como se deu o percurso disciplinar da geografia e de professores desse campo de conhecimento, em Curitiba, entre os anos de 1964 e 1985(?).

Em resposta a tal questão, sintetiza-se que a trajetória da disciplina escolar de geografia nesse período, foi dinâmica, pois, na medida em que, com o golpe de Estado, o grupo político que assumiu o poder, ou seja, os militares e seus aliados, tinham objetivos distintos das lideranças governamentais anteriores, lideradas pelo Presidente João Goulart, a conjuntura nacional passou a ter características diferentes em vários setores, entre eles, a Educação que, por extensão acabou por interferir nas características do ensino de Geografia escolar e acadêmica.

Além disso, o contexto do golpe militar, em março de 1964, constituiu-se em um momento, que, se não foi desde o início impactante para a Geografia, fez aflorar nos professores da área representações variadas, dependendo das suas vinculações ideológicas.

No âmbito do período da Ditadura Civil-Militar, ocorreu a Reforma Universitária, ratificada pela Lei 5.540/68, que confirma os propósitos de implementar no Brasil uma educação de caráter tecnicista. Algo que foi reafirmado no início da década de 1970, quando foi instituída a Lei 5.692/71, destinada a transformar os cursos Primário, Ginásial e Colegial, em Primeiro Grau e Segundo Grau. Contudo, não tratava-se apenas de uma mudança de nomenclatura, com esta lei explicitavam-se os propósitos governamentais de formar, já na educação escolar, mão de obra para o mercado de trabalho brasileiro que estava em expansão.

Com a modificação do currículo nacional, algumas disciplinas, entre elas a de geografia, foi agrupada a outras sob a forma de “áreas”, deixando de existir, em sua individualidade, ao longo de todo o curso de Primeiro Grau e passando a compor a área de Estudos Sociais. Apesar de permanecer existindo no curso de Segundo Grau, sua carga horária foi bastante reduzida e, além disso, ela deixa de se fazer presente em todas as séries que compõem esse segmento de ensino. Especialmente, aqui, os resultados da pesquisa são abrangentes, ao partilhar as

representações dos professores depoentes, que acenam para os desafios que tiveram que enfrentar naquele período.

Outro aspecto diz respeito à criação dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, com desdobramentos tanto na educação escolar quanto no ensino universitário de Geografia.

Portanto, em Curitiba, a cultura material e os depoimentos das fontes orais evidenciaram a ocorrência e a relevância de cada um desses marcos históricos, que foram importantes para retomar aspectos além do que se sabe acerca da História da Educação do período. Exemplo disso é que os professores de Geografia revelaram em suas entrevistas representações de significado histórico sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira.

Assim, com base no exposto acima, considera-se atingido o objetivo geral de: Levantar e analisar como se deu o percurso disciplinar da geografia e de professores desse campo de conhecimento, em Curitiba, entre os anos de 1964 e 1985. Mas isso não significa que não existam novos saberes a serem revelados em futuras pesquisas similares. Apenas sinaliza que, a partir da proposta desenvolvida nesta investigação, dadas as suas características específicas, ela teve seu objetivo contemplado.

No que tange aos objetivos específicos, situar teórico-metodologicamente o objeto de estudo, qual seja, a geografia como disciplina escolar e a inserção de professores nesse campo em Curitiba, acredita-se tê-lo perseguido. Especialmente, no terceiro capítulo deste estudo, em que a geografia é abordada como saber em sintonia com o surgimento da disciplina escolar na Europa e, posteriormente, no Brasil. No que diz respeito à Curitiba, verificou-se a ocorrência do mesmo fato que ocorreu em tantos outros locais do Brasil e do mundo, ou seja, a antecedência da disciplina escolar, datada de 1846, em relação à criação de cursos de formação de professores de Geografia, iniciada em 1938 (Curso de Geografia e História, da Universidade do Paraná) e 1961 (Curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná).

Sendo assim, os primeiros professores de Geografia com formação específica na área, em Curitiba, pertencem à turma de 1964, da UFPR. Antes disso, os docentes curitibanos, ou possuíam formação tanto em Geografia quanto em História, pois se tratava de um só curso, ou eram leigos sendo originários de várias outras

formações. Algo que aparece nos depoimentos dos entrevistados, que relatam grande dificuldade em assumir seus postos nas escolas, principalmente, durante a década de 1960, ocupadas por profissionais sem formação em Geografia.

Quanto ao segundo objetivo no que pese a disciplina escolar de Geografia entre os anos de 1964 e 1985, sob os meandros da Ditadura Civil-Militar brasileira, entende-se ter contemplado de forma mais abrangente no segundo capítulo da investigação, que constou de um levantamento histórico dos mais importantes momentos que interferiram no ensino de Geografia ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, com o propósito de analisar, por meio da legislação educacional brasileira e dos contextos sociais, políticos e econômicos, os principais impactos, mas também as características assumidas pela Geografia que era ensinada em escolas e instituições de ensino superior curitibanas (Universidade Federal do Paraná e Faculdade Católica do Paraná).

Verificou-se por meio da pesquisa que no período da Ditadura Civil-Militar brasileira, a Geografia sofreu forte impacto em sua representatividade curricular, pois com as reformas educacionais implementadas pelos governos militares, que pretendiam uma educação mais tecnicista, não se viu grande relevância em manter uma disciplina com pequena aplicação prática nas atividades profissionais que viriam a serem exercidas pelos estudantes do Ginásial/Primeiro Grau e do Colegial/Segundo Grau.

Apesar disso, os depoimentos dos professores de Geografia demonstraram a luta travada no cotidiano escolar, para que a disciplina retomasse sua independência e identidade no Primeiro Grau e recuperasse seu prestígio no Segundo Grau, após a ratificação da Lei 5.692/71. Algo que ocorreu paulatinamente, ainda durante o período militar, mais precisamente, no final da década de 1970 e início da década de 1980, dependendo do local. Em Curitiba foi o primeiro caso.

Foram fundamentais para que se chegasse a tais resultados as representações dos docentes que compuseram as fontes orais, na medida em que alguns deles participaram diretamente da elaboração de programas governamentais ligados às reformas educacionais e outros permaneceram nas instituições de ensino curitibanas, trazendo um contraponto que ajudou a observar mais claramente os impactos resultantes.

Situar e analisar a geografia como disciplina escolar, em termos de percursos e desafios enfrentados por professores, em Curitiba, de 1964 a 1985, foi mais um objetivo contemplado ao longo de toda a investigação, na medida em que se relaciona mais amplamente com a opção metodológica de utilizar depoimentos de professores que atuaram durante o período ditatorial civil-militar, como fontes orais.

Ao entrevistar os depoentes foi possível situar e analisar a trajetória da disciplina escolar de Geografia por meio dos subsídios coletados, que corroboraram a esperada interferência do cenário político do período na dinâmica disciplinar, especialmente, através da implementação da nova legislação educacional ratificada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71.

Contudo, isso não significou que os professores tenham se submetido aos ditames governamentais, havendo tanto conivências quanto resistências, mesmo que essas últimas tenham sido mais discretas e veladas ao longo da Ditadura Civil-Militar, elas fizeram parte do percurso individual de cada depoente, sendo acessadas através de suas representações.

Por outro lado, é necessário registrar que os desafios enfrentados pelos docentes no exercício de suas atividades, não ficaram restritos à influência dos governos militares, foram de várias ordens, desde a conquista de sua vaga como professor com formação específica em Geografia, substituindo profissionais de outras áreas, até a necessidade de incrementar suas aulas com estratégias mais dinâmicas e julgadas eficientes pedagogicamente utilizadas para ensinar, (re)criando, paulatinamente, sua própria prática docente.

O propósito de levantar, selecionar e analisar meios de circulação de saberes geográficos e representações de professores, em Curitiba, durante a Ditadura Civil-Militar, foi atendido especialmente, no terceiro e quarto capítulos, nos quais realizou-se, inicialmente, o levantamento de quais seriam os principais meios de circulação de saberes geográficos em Curitiba. Apoiando-se no conteúdo das entrevistas, verificou-se que seriam, privilegiadamente, os livros didáticos, sendo que alguns foram mais significativos nas atividades docentes do que outros.

Na medida em que os manuais escolares foram nomeados pelos depoentes, fez-se a seleção das obras mais relevantes, seguida da aquisição dos compêndios, visando sua análise com base em critérios técnicos e pedagógicos, que auxiliaram

na identificação de que tipo de saberes estavam contidos em tais fontes documentais.

Os resultados demonstraram hegemonia dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo, nas décadas de 1960 e 1970, justificada pelos professores devido à sua consistência teórica e abrangência temática na abordagem dos conteúdos de Geografia. Mas, além dele, outros dois autores, um em cada década destacaram-se nos depoimentos: Roberto Jorge Haddock Lobo (Geografia Humana do Brasil – 1963) e Igor Antônio Gomes Moreira (Espaço Geográfico: Geografia Geral e do Brasil – 1974).

Com a chegada da década de 1980, ocorre uma migração das preferências, de um lado, em decorrência da dificuldade das obras de Aroldo de Azevedo manterem-se sintonizadas com as novas demandas da educação e, de outro, devido à expansão do mercado editorial, que fez surgir novas editoras e, em consequência, antigos e novos autores passaram a disputar a preferência dos professores. Especialmente, no caso desta pesquisa, os livros de Hirome Nakata e Marcos Amorim Coelho (Geografia do Brasil) e Iaroslav Wons (Geografia do Paraná), foram considerados relevantes no período.

Vale destacar que, por mais improvável que possa parecer, os livros didáticos de Aroldo de Azevedo, mesmo “fora do mercado”, ainda serviram de parâmetro para alguns professores de Geografia na primeira parte da década de 1980. Algo que tinha como justificativa a credibilidade e pretensa profundidade no tratamento dos conteúdos de Geografia Física.

Além dos livros didáticos outra das formas de fazer circular os saberes geográficos (algo que parece ter sido comum na realidade curitibana ao longo de várias décadas, entre elas as compreendidas nesta investigação (1960 a 1980)), foi a realização de estudos de campo. Prática que ocorreu na formação universitária dos entrevistados e, acabou por também ser incorporada às suas atividades pedagógicas na atuação como professores de geografia.

Como algumas dessas atividades de campo foram registradas por meio de fotografias, tornou-se possível acessar as representações dos professores tanto no formato de depoimentos orais quanto com o incremento de imagens (cultura material). A recorrência de tais atividades permite afirmar a relevância dessa estratégia de ensino ao longo do período da Ditadura Civil-Militar, em Curitiba.

Assim, a partir das categorias: percursos, desafios e representações, que embasaram a investigação, foi possível angariar e organizar tanto a documentação material quanto os depoimentos orais que permitiram contemplar os objetivos específico e o objetivo geral. Além disso, seguindo o que orienta o problema de pesquisa, que norteou a escrita da tese aqui empreendida, pode-se, sinalizar positivamente, de que a geografia como toda a disciplina escolar é marcadamente referenciada por seus saberes que acompanham o momento histórico que os engendram e, de igual modo, neste caso, por professores que lhe atribuíram significado e sentido particulares ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira.

FONTES

ADAS, Melhem. **Estudos de Geografia**. São Paulo: Editora Moderna, 1974. 191p.

ALMEIDA, Candido Mendes (org.). **Atlas do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: *Lithographia do Instituto Philomathico*, 1868.

ANTUNES, Celso. **Curso dinâmico de geografia geral: primeiro grau**. 6. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1973.

_____. **Geografia do Brasil: Física, Humana, Econômica e Regional**. 1ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1981. 190p.

_____; SIMÕES, Edson. **Curso de Geografia do Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Harbra, 1983. 260p.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia**. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. 478p.

_____. **Geografia do Brasil: volume único de 5ª a 8ª série**. [S.l.: s. n.], 1951.

_____. **Geografia Física**. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 395p.

_____. **Geografia Regional**. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 363p.

_____. **Terra Brasileira**. 42ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 206p.

_____. **As Regiões Brasileiras**. 4ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 286p.

_____. **Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica**. São Paulo: Nacional, 1969.

BLEY, Lineu. Entrevistas concedidas a Márcio Willyans Ribeiro nos dias 6 de maio de 2013 e 6 de janeiro de 2014.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geografia regional do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1925.

_____. **Geografia Física e Humana**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943. 320p.

_____; CASTRO, Therezinha. **Geografia Humana, Política e Econômica**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963. 332p.

DELAMARCHE, Grosselin. **Atlas de Géographie: physique, politique et historique**. Paris: Bertaux, 1872.

KUCHENNY, Marli. Entrevistas concedidas a Márcio Willyans Ribeiro nos dias 4 de outubro de 2013 e 18 de dezembro de 2014.

MARANHÃO, Eny de Camargo. Entrevistas concedidas a Márcio Willyans Ribeiro nos dias 11 de junho de 2013 e 8 de janeiro de 2014.

NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos Amorim. **Geografia Geral**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1978. 258p.

OSAKI, Masako. Entrevista concedida a Márcio Willyans Ribeiro nos dia 20 de outubro de 2013.

PARANÁ. **Relatório do Presidente de Província**. Zacarias de Góes e Vasconcellos. Mimeo, 1854.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículos do Ensino Médio**: 1962. Curitiba, 1962. Disponível em: <
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1962MFN1111CurriculosdoEnsinoMedio.pdf> > Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **LDB nº. 9.394/96**: Leis e Decretos Federais. Curitiba, 2008.

PAUWELS, Geraldo José. **Atlas Geográfico Melhoramentos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

WONS, Iaroslav. **Geografia do Paraná**. 2ª. ed. Curitiba: Editora Ensino Renovado, 1978. 150p.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Lugar**: conceito geográfico nos currículos pré-ativos - relação entre saber acadêmico e saber escolar. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, 2004.

_____. A autoria de livro didático de geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração, **Terra Livre**, 2 (31): 163-171, 2009.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Série Educando).

_____. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, R. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1946. v. X, tomo II.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BENCOSTA, Marcos Levy; SOUZA, Rosa Fátima. Editorial. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 49, p. 2, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. São Paulo: Autêntica, 2008.

BOLIGIAN, Levon. A geografia escolar a partir dos livros didáticos: história da disciplina no Brasil. 1º. **SIMP GEO**, Rio Claro, pp. 836-849, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Ensaio Geral.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, **O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 33**. Rio de Janeiro, 1846. Disponível em: < http://www.cep.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/3/1846_01.jpg > Acesso em 10 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm > Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Resolução n.º 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *In: Documenta n.º 133*, Rio de Janeiro, dezembro de 1971. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf > Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documenta n.º 133*, Rio de Janeiro, dezembro de 1971. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf > Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 05 jan. 2013.

BURKE, Peter. **O que é história cultura?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPEL, **Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía**. (Nova edição ampliada). Barcelona: Ediciones del Serbal, 1981. 477 p.

_____. *Historia de la ciência e historia de las disciplinas científicas. Geocrítica: Cuadernos críticos de Geografía Humana*. Barcelona, ano XII, n. 84, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. (Nova Biblioteca das Ciências Sociais).

CASAL, Manoel Aires de. **Corografia Brazilica ou Relação Histórico-Geográfica do Reino do Brasil**. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Aires%20de%20Casal-1.pdf> > Acesso em: 10 mai. 2013.

CASSAB, Clarisse. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**. Número 1 (2009), pp. 43-50.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995

_____. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAGAS, Valnir. A preparação de quatro séculos. In. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28. (Coleção Memória e sociedade).

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Ensaio Geral.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. ° 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, A. **As origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-566, 2004.

_____. *Les Manuels Scolaires: de la production aux modes de consommation*.

CASTRO, Rui Vieira; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUZA, Maria Lourdes Dionísio de. **Manuais Escolares: estatuto, funções, história**. Braga, Portugal: Lusografe, 1999, pp. 3-18.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

CODATO, A. N.; OLIVEIRA, M. R. de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. **Atlas Geográfico Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC / IBGE, 1962. 64p.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, SP, número 51, pp. 57-74, 1976.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Escolas de imigrantes italianos**: livro didático e patriotismo. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro, 6 a 9 de novembro 2000.

_____. *Libro escolar y formación del ciudadano*. In: VII **Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. Quito, 13 a 17 de setembro 2005.

_____. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo – imagens e textos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, pp. 183-205, 2013.

COVRE, M. L. M. **A Fala dos Homens**: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – UFPR. Disponível em < <http://www.geog.ufpr.br/> > Acesso em: 06 jan. 2012. 15:10:50.

FAVERSANI, Fábio. Ler e escrever livros didáticos. **Revista Heláde**. Número Especial: pp. 11-18, 2001.

FAZENDA. Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FEBVRE, Lucien. **La terre et l'évolution humaine. Introduction géographique à l'histoire**. *Collection: L'évolution de l'humanité, synthèse collective*. Paris : Albin Michel, 1949, 475 p. Disponível em: < http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/terre_evol_hum_geo_histoire/terre.html > Acesso em: 20 dez. 2013.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de geografia. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba, Positivo, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia**: uma avaliação do programa de reorientação curricular da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. São Paulo, 2000. Disponível em: < http://egal2009.easyplanners.info/area03/3102_Ferreira_Washington_Aldy.pdf >. Acesso em: 20 set. 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: **Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**, 19. Anais... ANPUH/SP – USP, 8-12 set. 2008. Disponível em: < <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf> >. Acesso em: 19 dez. 2013.

FONSECA, James B. Vieira da. **Análise dos programas e livros didáticos em Geografia para a escola secundária (1931-1956)**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. IX.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. pp. 27-43

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. Disponível em: < <http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Arlette%20Medeiros%200Gasparello.pdf> > Consultado em: 10 de março de 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERMANO, J. W. **Estado militar e Educação no Brasil 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Daniel Mendes. **A geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, Amanda R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. *Geocrítica: Cuadernos críticos de Geografía Humana*. Barcelona, ano XVI, n. 905, 2011.

GONÇALVES, Juliano Rosa. A autonomia dos componentes curriculares da Educação Básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência. **Boletim Goiano de Geografia**. V. 27, n. 2, jan/jun 2007.

GONÇALVES, Nadia G; RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

_____. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: Discursos Governamentais e Implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia G; RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria da educação** (2). Porto Alegre, 1990.

_____. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências Sociais da Educação).

GRAMSCI, A. *The Modern Prince and Other Writings*. Nova York, *Monthly Review Press*; In: **search of the educational principal**, *New Left Review*, Londres, 1967.

JENKINS, D.; SHIPMAN, M. P. **Curriculum: an Introduction**. Open Books, 1976, p. 107.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 37-72.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 37-72.

LACERDA, Flávio Suplicy de. Relatório do reitor. In: UNIVERSIDADE do Paraná. **Anuário da Universidade**. Curitiba, 1949, pp. 81-91.

LACOSTE, Ives. **A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LAUBSTEIN, Geórgia S. P. **História da disciplina geografia: contribuições da memória de uma educadora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro (SP): UNESP, 2008.

LAYTON, D. **Science as general education**. *Trends in Education*, 1972.

LEÃO, Igor. **O Paraná nos anos setenta**. Curitiba: IPARDES/Concitec, 1989. p.40.

LOBO, Roberto Jorge Haddock. **Geografia Humana do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1963. 206p.

LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.15-25.

MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Tese de doutorado. UNICAMP: Campinas, 2000.

MELLO, Homem de; MELLO. **Homem de. Atlas do Brasil e das Cinco Partes do Mundo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1923.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia, 17 a 20 de abril 2006.

MEZZANO, Alicia Corvalén de. Lembranças pessoais - memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: BUTELMAN, Ida (org.). **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre, Artmed, 1998. pp. 35-66.

MEIHY, José Carlos Sebe bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MIKKA, Ian. *What on Earth is oral history?* In: ELLIOT, J. K. *New trails in history*. Sydney: Australian Press, 1988. p. 124-136. *Apud*. Ferreira, M. D. M. e Amado, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de *trans-formação*. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111-139.

MOELLER, Alda Aracy; MARANHÃO, Eny de Camargo. **Histórico do Curso de Geografia: 50 anos (1938-1988)**. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 20ª Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Igor Antônio Gomes. **Espaço Geográfico – Geografia Geral e do Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1975. 272p.

MOREIRA, Rui. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; MEC, 1976.

NÓVOA, António. História da educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, Justino Pereira (org.). Fazer e ensinar história da educação. Braga: Universidade do Minho, 1998. pp. 35-54.

NUNES, Clarice. Historiografia da educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, 6, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Historiografia da educação e fontes**. Mimio. Anped. Caxambu, MG: Anped. 1992.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Marins de. A cartografia escolar no Brasil: origens históricas e debates metodológicos. **Anais do 3º Simpósio Iberoamericano de História da Cartografia**. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999, pp. 61-74.

PADIS, Pedro. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: HUCITEC / IPARDES: Curitiba, 1991.

PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991. v. 1. 182 p.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. 138p.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. João Pessoa, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, 2007.

PHENIX, P. M. **The realms of Meaning**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ ; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria. Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. A Evolução da Geografia e a Posição de Aires de Casal. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, AGB, (19): 71-97, 1955.

PRÉVE, Orlandina de Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia**. 1988. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina geografia**. São Paulo: Melhoramentos, [19--?].

QUAINI, Maximo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUINTÃO, A. de F. B.; ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Desafios e Perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. **Anais eletrônicos do X ENPEG** (Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia). Porto Alegre-RS: 30 ago a 2 set. 2009. disponível em: < [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20\(9\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20(9).pdf) > Acesso em 27 set. 2010.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO para a Reforma do Ensino de 1º. e 2º. graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 56, p. 130-168, jul/set. 1971.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROCHA, Genilton Odilon da, **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Odilon da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola nova**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

RODRIGUES, D. M. S. **O mundo atual**: curso fundamental. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SEABRA, M. F. G. Estudos sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1 e 2 graus. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 58, p. 121-133, 1981.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do discurso**. Uberlândia, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SILVA, Wilton C. L.; CARVALHO, Margarida Maria de. Apresentação História (São Paulo) [On-line] 2009, 28 (Sin mes) : [Data de consulta: 16 / noviembre / 2013] Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=22101480001> > Acesso em 07 jul. 2012, 12:10:30.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia: geografia e ideologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, ano 2, n. 4, p. 35-44, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfufpr/historico-2/> > Acesso em: 04 jan. 2012, 10:09:40.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998. 406p.

VESENTINI, José William. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo, SP: Contexto, 2002, p. 236.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. São Paulo: USP. (Mestrado em Geografia humana), 1988.

WALKER, D. *The well-rounded geographers. The Times Educational. Supplements. 28th November, 1975.*

ANEXO 1 – TCLE – LINEU BLEY

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 1 de 2

Eu, Lineu Bley, brasileiro, 80 anos, solteiro, professor, residente à rua Visconde de Nacar, número 1510, apartamento 910, RG: 188.391, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado Percursos, Desafios e Representações de Professores de Geografia em Curitiba: 1964-1985, cujo objetivo é: Analisar a disciplina escolar de geografia por meio da trajetória de docentes no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, de 1964 a 1985. A justificativa da pesquisa é identificar mudanças e permanências no ensino da geografia escolar ao longo do período de 1964 a 1985, em Curitiba.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com a pesquisa por meio de depoimentos relacionados à disciplina escolar de geografia como estudante e docente da área.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar como benefício o reconhecimento acadêmico pela colaboração e partilha, com a comunidade geográfica, de informações relevantes para a ampliação dos conhecimentos a respeito da trajetória da disciplina escolar de geografia em Curitiba.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, tenho clareza dos possíveis desdobramentos resultantes das informações apresentadas ao pesquisador e da divulgação das mesmas.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Márcio Willyans Ribeiro, doutorando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR e com ele poderei manter contato pelos telefones (41) 3027-6532 e 9663-9268.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento do valor em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum

Assinado e lido em Curitiba, 15/05/2014.

Assinado e lido em Curitiba, 15/05/2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 2 de 2

dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, 17 de janeiro de 2014.



Lineu Bley

Márcio Wilyans Ribeiro

ELABORADO POR: 
REVISADO POR: 

ANEXO 2 – TCLE – ENY DE CAMARGO MARANHÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pag. 1 de 2

Eu, Eny de Camargo Maranhão, brasileira, 82 anos, solteira, professora, residente à rua João Gualberto, número 1134, apto.91, RG: 164.126, estou sendo convidada a participar de um estudo denominado Percursos, Desafios e Representações de Professores de Geografia em Curitiba: 1964-1985, cujo objetivo é: Analisar a disciplina escolar de geografia por meio da trajetória de docentes no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, de 1964 a 1985. A justificativa da pesquisa é identificar mudanças e permanências no ensino de geografia escolar ao longo do período de 1964 a 1985, em Curitiba.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com a pesquisa por meio de depoimentos relacionados à disciplina escolar de geografia como estudante e docente da área.

Fui alertada de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar como benefício o reconhecimento acadêmico pela colaboração e partilha, com a comunidade universitária, de informações relevantes para a ampliação dos conhecimentos a respeito da trajetória da disciplina escolar de geografia em Curitiba.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, tenho clareza dos possíveis desdobramentos resultantes das informações apresentadas ao pesquisador e da divulgação das mesmas.

Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não serei qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Márcio Willyans Ribeiro, doutorando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR e com ele poderei manter contato pelos telefones (41) 3027-6532 e 9663-9268.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor do todo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento do valor em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum

PLANO DE TRABALHO
 10/10/2013
 10/10/2013

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 2 de 2

dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.br

Curitiba, 24 de janeiro de 2014.


Eny de Camargo Maranhão


Márcio Wilyans Ribeiro

ANEXO 3 – TCLE – MARLI KUCHENNY

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 1 de 2

Eu, Marli Kuchenny, brasileira, 72 anos, solteira, professora residente a rua Benjamin Constant, número 438, quarto 4, RG: 349.590-6, estou sendo convidada a participar de um estudo denominado Percursos, Desafios e Representações de Professores de Geografia em Curitiba: 1964-1985, cujo objetivo é: Analisar a disciplina escolar de geografia por meio da trajetória de docentes no período da Ditadura Civil Militar no Brasil, de 1964 a 1985. A justificativa da pesquisa é identificar mudanças e permanências no ensino de geografia escolar ao longo do período de 1964 a 1985, em Curitiba.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com a pesquisa por meio de depoimentos relacionados à disciplina escolar de geografia como estudante e docente da área.

Fui alertada de que, da pesquisa a ser realizada, posso esperar como benefício o reconhecimento acadêmico pela colaboração e partilha, com a comunidade universitária, de informações relevantes para a ampliação dos conhecimentos a respeito da trajetória da disciplina escolar de geografia em Curitiba.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, tenho clareza dos possíveis desdobramentos resultantes das informações apresentadas ao pesquisador e da divulgação das mesmas.

Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Márcio Wilyans Ribeiro, doutorando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR e com ele poderei manter contato pelos telefones (41) 3027-8632 e 9683-9268.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor do texto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento do valor em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum

Márcio Wilyans Ribeiro

Marli Kuchenny

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 2 de 2

dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para rep@pucpr.br.

Curitiba, 27 de janeiro de 2014.



Marli Kuchenny



Márcio Wilyans Ribeiro



MÁRCIO WILYANS RIBEIRO

ANEXO 4 – TCLE – MASAKO OSAKI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 1 de 2

Eu, Masako Osaki, brasileira, 76 anos, solteira, professora, residente à rua Coronel João Guilherme Guimarães, 2079, RG: 277.416-0, estou sendo convidada a participar de um estudo denominado Percursos, Desafios e Representações de Professores da Geografia em Curitiba: 1964-1985, cujo objetivo é: Analisar a disciplina escolar de geografia por meio da trajetória de docentes no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, de 1964 a 1985. A justificativa da pesquisa é identificar mudanças e permanências no ensino de geografia escolar ao longo do período de 1964 a 1985, em Curitiba.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com a pesquisa por meio de depoimentos relacionados à disciplina escolar de geografia como estudante e docente da área.

Fui alertada de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar como benefício o reconhecimento acadêmico pela colaboração e partilha, com a comunidade universitária, de informações relevantes para a ampliação dos conhecimentos a respeito da trajetória da disciplina escolar de geografia em Curitiba.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, tenho clareza dos possíveis desdobramentos resultantes das informações apresentadas ao pesquisador e da divulgação das mesmas.

Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Márcio Willyans Ribeiro, doutorando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR e com ele poderei manter contato pelos telefones (41) 3027-6532 e 9663-9268.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor do todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento do valor em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum

RECEBI O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RECEBI O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MASAKO OSAKI

MASAKO OSAKI


TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág. 2 de 2

dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, 22 de janeiro de 2014.



Masako Osaki


Márcio Willyans Ribeiro

RECEBUEMOS
M. OSAKI, M. WILLYANS RIBEIRO